

**Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas
estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos
recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)**

Virgílio Gomes Correia

**Tese de Doutoramento em Sociologia
(Especialidade Sociologia da Cultura,
do Conhecimento e da Educação)**

Fevereiro, 2015

**Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas
estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos
recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)**

Virgílio Gomes Correia

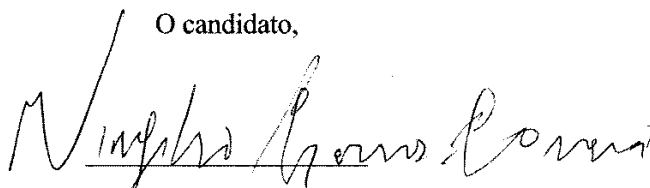
**Tese de Doutoramento em Sociologia
(Especialidade Sociologia da Cultura,
do Conhecimento e da Educação)**

Fevereiro, 2015

Declarações

Declaro que esta Tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

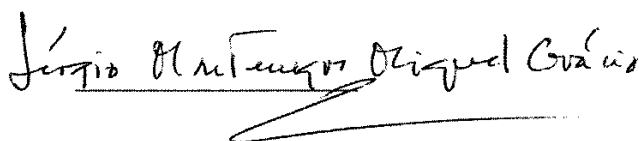
O candidato,



Lisboa, ²⁸ de Novembro de 2014

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),



Lisboa, ²⁸ de Novembro de 2014

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do
grau de Doutor em Sociologia, realizada sob a orientação científica do
Professor Doutor Sérgio Montenegro Miguel Grácio

Com o apoio do FSE, PRODEP III, IPC/ESEC

Agradecimentos

Ao finalizar este trabalho quero expressar aqui a minha gratidão a todas as instituições e pessoas singulares que, directa ou indirectamente, contribuíram para a sua concretização.

A todas elas, os meus agradecimentos sinceros pelas ajudas que sobrevieram em variadas ocasiões e de formas mais diversas, nomeadamente em termos de apoios logísticos, observações construtivas, coragem, tolerância, confiança e ensinamentos transmitidos.

Ao Professor Doutor Sérgio Grácio dirijo uma palavra especial de gratidão.

Os meus agradecimentos sinceros vão igualmente para a Professora Doutora Jill Dias.

Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)

Virgílio Gomes Correia

Resumo

Este trabalho, centralizado nos subsistemas dos ensinos secundário e superior, examina as práticas educativas estratégicas de alunos detentores de fracos recursos socioeconómicos em Luanda (Angola), no período pós-colonial, em articulação com um conjunto de elementos que constituem as condições de escolarização.

A análise destas práticas efectua-se num quadro de referências teóricas inter-relacionadas. Uma abordagem teórica inicial integra (i) os processos de transição (económica e sociopolítica) e de construção de Estado, e (ii) a educação, a análise estratégica e as representações sociais. Outras referências teóricas, incluindo desigualdades sociais e educativas, relação escola-família, projectos e expectativas escolares e sociais, decisão escolar, investimento em educação escolar, são mobilizadas no desenrolar da investigação. Esta fundamentação teórica, de carácter sociológico e focada na perspectiva da sociologia da educação, permite revelar os constrangimentos que condicionam a escolarização dos alunos e a sua qualidade de actores sociais, detentores de capacidades de leitura crítica da realidade escolar, de projecção e antecipação do futuro, e de decisão e acção. A metodologia seguida combina diversos métodos e técnicas. As pesquisas de terreno concretizam-se através da análise de documentos pertinentes (documentos oficiais, bibliografia de carácter monográfico sobre Angola, bibliografia crítica sobre a problemática em estudo) e de dados dos inquéritos por questionários e por entrevistas não-dirigidas (individuais e de grupo) administrados a alunos e, no caso destes últimos, também a técnicos do Ministério da Educação, professores e famílias.

Os resultados permitem argumentar que as práticas educativas estratégicas de alunos detentores de fracos recursos socioeconómicos se explicam por factores que constituem as condições de escolarização, elas próprias influenciadas pela forte valorização que os mesmos alunos fazem da educação escolar. Mais especificamente, as condições de escolarização constrangedoras (constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e dificuldades que marcam os seus percursos escolares; representações pouco positivas das suas escolas e das interacções escola-família), a par daquelas outras facilitadoras (ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos), influenciadas pela forte valorização da educação escolar, motivam e promovem decisões e acções de alunos que visam melhorar os seus processos de escolarização e as suas perspectivas profissionais. Os alunos emergem enquanto actores relativamente autónomos e criativos, capazes de cálculo, manipulação e adaptação aos contextos adversos.

Este estudo fornece um modelo explicativo que melhora a compreensão das práticas educativas estratégicas de alunos (angolanos) de fracos recursos socioeconómicos, das suas condições de escolarização, e das suas capacidades de influenciarem e transformarem as realidades socioeconómicas, políticas e educativas em que se inserem; identifica um elemento decisivo de resiliência dos alunos aos constrangimentos e desafios que enfrentam no campo do ensino: o forte investimento na educação escolar, traduzido em práticas educativas estratégicas; aponta outras orientações de pesquisas passíveis de melhorar o conhecimento das realidades socioeducativas angolanas, incluindo práticas educativas de outros actores educativos, como famílias e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Angola, estratégias educativas, ensino, alunos, actores sociais, transição societal, Luanda.

Education system, societal transition and strategic educational practices of the social actors: The case of low socioeconomic income students in Luanda (Angola)

Virgílio Gomes Correia

Abstract

This work is centred in the secondary and higher education subsystems, examines the strategic educational practices of low socioeconomic income students in Luanda (Angola) in the postcolonial period, in articulation with a set of elements that constitute the schooling conditions.

The analysis of these practices takes place in a framework of interrelated theoretical references. An initial theoretical approach includes (i) the transition processes (economic and socio-political) and of State building; and (ii) education, strategic analysis and social representations. Other theoretical references, including social and educational inequalities, school-family relationship, educational and social projects and expectations, schooling decisions, investment in school education, are mobilised throughout the research. This theoretical support, of a sociological character and focused in a sociology of education perspective, enables the disclosure of the constraints that limit the schooling of the students in their quality as social actors, holders of capacities for a critical reading of the schooling reality, for projection and anticipation of the future, and for decision and action. The methodology followed combines diverse methods and techniques. Field research materialised through the analysis of relevant documents (official documents, monographic bibliography about Angola, critical bibliography on the subject) of data produced by questionnaires and non-directed interviews (individual and group) administered to students and, in the case of the latter, also to technical staff of the Ministry for Education, teachers and families.

The results suggest the argument that the educational strategic practices of low socioeconomic income students are explained through factors that constitute the conditions of schooling, influenced by the strong valuation that the very same students make of the school education. More specifically, the constraining conditions of schooling (constraints of the economic, socio-political and educational reality of the country, weaknesses of the socioeconomic conditions of the students and the difficulties that mark their school career; little positive social representations of their schools and interactions school-family), together with those other facilitating factors (students' educational and professional ambitious projects/expectations), influenced by the strong valorisation of scholar education, motivate and promote students' decisions and actions aiming at improving their educational processes and their professional perspectives. The students emerge as relatively autonomous and creative actors, capable of calculation, manipulation and adaptation to adverse contexts.

This study supplies an explicative model that improves the understanding of the strategic educational practices of the low socioeconomic income (Angolan) students, of their education conditions, and of their capacity to influence and transform the socioeconomic, political and educational realities in which they live; identify a decisive element of the students' resilience to the constraints and challenges they face in the field of education: the strong investment in school education, translated in strategic educational practices, susceptible of improving the knowledge of the Angolan socio-educational realities, including educational practices of other educational actors, such as families and teachers.

KEYWORDS: Angola, educational strategies, education, students, social actors, societal transition, Luanda.

Índice

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE	VI
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	VIII
INTRODUÇÃO	1

PARTE I - ALGUMAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS DE PARTIDA **14**

I.1 PROCESSOS DE TRANSIÇÃO E DE CONSTRUÇÃO DE ESTADO	14
I.1.1 PROCESSO DE TRANSIÇÃO	15
I.1.1.1 Transição económica	15
I.1.1.2 Transição sociopolítica	20
I.1.1.2.1 Eleições multipartidárias	20
I.1.1.2.2 Competição política	25
I.1.1.2.3 Ensinaamentos	31
I.1.2 CONSTRUÇÃO DE ESTADO	34
I.2 EDUCAÇÃO, ANÁLISE ESTRATÉGICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	46
I.2.1 COMPLEXIDADE E MULTIFUNCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO	47
I.2.1.1 Educação e desenvolvimento – a complexidade de uma relação	47
I.2.1.2 Multifuncionalidade da educação	51
I.2.1.3 Educação e desenvolvimento em África	54
I.2.1.3.1 Aliança saber/poder	54
I.2.1.3.2 Educação, desenvolvimento e transformação da estrutura social	58
I.2.2 ANÁLISE ESTRATÉGICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - DA AUTONOMIA DOS ACTORES SOCIAIS	61

PARTE II - ANGOLA: REALIDADES ECONÓMICAS, SOCIOPOLÍTICAS E EDUCATIVAS **70**

II.1 TRANSIÇÕES ECONÓMICAS E SOCIOPOLÍTICAS	70
II.1.1 TRANSIÇÕES ECONÓMICAS	71
II.1.2 TRANSIÇÕES SOCIOPOLÍTICAS	76
II.1.2.1 As fraquezas da sociedade civil	76
II.1.2.2 Os conflitos civis	81
II.1.2.3 Da chegada e consolidação da paz	86
II.2 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO	94
II.2.1 UM RETRATO DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO E ENSINO 1972/73-2010	94
II.2.1.1 Efectivos escolares - crescimentos vertiginosos	94
II.2.1.2 Infra-estruturas, corpo docente, acesso e permanência no sistema de ensino, material didáctico-pedagógico e financiamento - constrangimentos e dificuldades	100
II.2.2 AS REFORMAS EDUCATIVAS DE 1977 E DE 2001	110
II.2.2.1 Da estrutura e implementação do sistema de educação e ensino de 1977 à necessidade da sua reformulação e da privatização de ensino	110
II.2.2.2 Sistema de educação e ensino de 2001	121
II.2.2.2.1 Da estrutura e estratégias de implementação às reformas curriculares e expansão do sistema	121
II.2.2.2.2 A aposta na educação e ensino – entre os ganhos alcançados e necessidade da sua consolidação, e os constrangimentos	142

PARTE III – ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DOS ALUNOS **146**

III.1 CONDIÇÕES SOCIOECONÓMICAS E PERCURSOS ESCOLARES	146
--------------------------------------------------------------	------------

III.1.1 CONDIÇÕES SOCIOECONÓMICAS	147
III.1.2 NÍVEIS E TIPOS DE ENSINO FREQUENTADOS	154
III.1.3 DIFICULDADES VIVENCIADAS	162
III.1.3.1 Ingressar no sistema de ensino – vias e «esquemas»	162
III.1.3.2 Sobreviver no sistema de ensino	170
III.1.3.2.1 Relações com os outros, mudanças «forçadas» de tipos de ensino, e experiências de reprovações e interrupções de estudos	170
III.1.3.2.2 Ainda mais dificuldades	181
III.2 REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	191
III.2.1 AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NÃO CUMPREM DE FORMA CABAL AS SUAS FINALIDADES E FUNÇÕES	192
III.2.2 ESCOLAS – INSTITUIÇÕES PADECENTES DE CARÊNCIA GENERALIZADA	208
III.2.3 FRAGILIDADES DAS INTERACÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA	225
III.2.3.1 Pagar as despesas	225
III.2.3.2 Agir em casa	229
III.2.3.3 Fugir à escola	235
III.2.3.4 Entre as exigências de uma maior participação da família e uma maior pró-actividade da escola	240
III.2.4 UMA LEITURA CRÍTICA DAS REALIDADES ESCOLAR E FAMILIAR	243
III.3 PROJECTOS/EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS	251
III.3.1 PROJECTOS E EXPECTATIVA ESCOLARES	252
III.3.1.1 Estudar até aos níveis mais elevados	252
III.3.1.2 Realizar formação de nível superior, alcançar vida melhor	260
III.3.1.3 Defrontar dificuldades nos níveis de ensino seguintes	265
III.3.2 PROJECTOS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS	272
III.3.2.1 Exercer actividades profissionais «clássicas» - o papel decisivo da formação	272
III.3.2.2 Trabalhar, antes de tudo, e continuar a estudar - na capital	288
III.3.2.3 Contrariar as dificuldades de acesso e integração no mercado de trabalho – mais formações e formações abrangentes	291
III.3.3 UMA CAPACIDADE DE PROJECCÃO E ANTECIPAÇÃO DO FUTURO	299
III.4 PRÁTICAS EDUCATIVAS ESTRATÉGICAS	308
III.4.1 AS ESCOLHAS ESCOLARES	309
III.4.1.1 Preferências e escolhas feitas numa realidade educativa constrangedora	309
III.4.1.2 Gestão das fontes de influência	313
III.4.1.3 Critérios de escolhas e intenções de mudar as escolhas feitas	324
III.4.1.4 Realização de múltiplas candidaturas e de «cursos» extra-escolares	328
III.4.2 UMA APOSTA FORTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	333
III.4.2.1 Procura insistente do apoio económico e financeiro	333
III.4.2.2 Aplicação nos estudos	338
III.4.2.3 Recurso ao «tráfico de influência» - das práticas da «gasosa» e das vinculações às organizações religiosas, político-partidárias e outras	348
III.4.3 UMA CAPACIDADE DE DECISÃO E ACÇÃO	366
CONCLUSÃO	373
BIBLIOGRAFIA (OBRAS CITADAS)	397
ANEXOS	1
Anexo I – Opções e estratégias metodológicas	2
Anexo II.2 – Sistemas de educação e ensino	51
Anexo III.1 – Condições socioeconómicas e percursos escolares	121
Anexo III.2 – Representações da escola e da relação escola-família	147
Anexo III.3 – Projectos/expectativas escolares e profissionais	164
Anexo III.4 – Práticas educativas estratégicas	184
Anexo IV – Modelo explicativo das práticas educativas estratégicas dos alunos de fracos recursos socioeconómicos	191

Lista de Acrónimos e Siglas

ACA – Associação Cívica Angolana
ADEA – Association for the Development of Education in Africa
ADPP – Ajuda do Desenvolvimento de Povo para Povo
ADRA – Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente
AFDB – African Development Bank
ANC/NP – African National Congress / National Party
ANGOP – Agência de Notícias de Angola
APA – Associação dos Professores Angolanos
APD – Ajuda Pública ao Desenvolvimento
ASS – África ao Sul do Saara
BAD – Banco Africano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAARE – Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa
CCPM – Comissão Conjunta Político-Militar
CDI – Centro de Documentação e Informação
CEA – Centro de Estudos Africanos
CEAST – Conferência Episcopal de Angola e S. Tomé
CEIC/UCAN – Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola
CGSILA – Central Geral dos Sindicatos Independentes e Livres de Angola
CIDAC – Centro de Informação Amílcar Cabral
CIDMAA – Centro de Informação e Documentação sobre Moçambique e África Austral
CIF – Código de Identificação dos Funcionários
CILSS – Comité Permanente Inter-Estados da Luta Contra a Seca no Sahel
CNRE – Comissão Nacional para a Reforma Educativa
COSAG – Concerned South African Group
DNFQE – Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino
DNRH – Direcção Nacional para os Recursos Humanos
DNSP – Direcção Nacional de Saúde Pública
DPE – Delegação Provincial da Educação
DPEL – Direcção Provincial da Educação de Luanda
EBR – Ensino de Base Regular
EDEPA – Programa Educacional de Emergência
EISA – Electoral Institute for Sustainable Democracy in Africa
EM – Ensino Médio
EMN – Ensino Médio Normal
EMT – Ensino Médio Técnico
ENDIAMA - Empresa Nacional de Diamantes de Angola
ESE – Exame Sectorial da Educação
ESup – Ensino Superior
EUA – Estados Unidos da América
Eurydice – Rede de Informação sobre Educação na União Europeia
FAA – Forças Armadas Angolanas
FAI – Formação de Atitudes Integradoras
FALA – Forças Armadas de Libertação de Angola (UNITA)
FAPLA – Forças Armadas Populares de Libertação de Angola
FESA – Fundação Eduardo dos Santos
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola

FNUAP – Fundo das Nações Unidas para a População
 FSA–CS – Força Sindical Angolana–Central Sindical
 FSE - Fundo Social Europeu
 GEPE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação
 GIVA – Gabinetes de Inserção na Vida Activa
 GPL–DPE – Governo da Província de Luanda–Direcção Provincial da Educação
 GRH – Gestão de Recursos Humanos
 GTZ – Agência de Cooperação Alemã [em Angola]
 GURN – Governo de Unidade e Reconciliação Nacional
 IAL – Instituto Médio Técnico Alda Lara
 ICRA – Instituto de Ciências Religiosas de Angola
 IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
 IGCA – Instituto Geográfico e Cadastral de Angola
 IIE – Instituto de Inovação Educacional
 IMEL – Instituto Médio de Economia de Luanda
 IMIB – Instituto Médio Industrial de Benguela
 IMIL – Instituto Médio Industrial de Luanda (vd. Makarenko)
 IMIP – Instituto Médio Industrial do Prenda
 IMNE – Instituto Médio Normal de Educação
 IMNEF – Instituto Médio Normal de Educação Física
 IMNE–Marista – Instituto Médio Normal de Educação–Marista (de Luanda)
 IMS – Instituto Médio de Saúde
 IMTP – Instituto Médio Técnico do Petróleo
 INAGBE – Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo
 INE – Instituto Nacional de Estatísticas
 INEE – Instituto Nacional para a Educação Especial
 INFAC – Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural
 INFQ – Instituto Nacional de Formação de Quadros
 INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
 INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação
 IPC/ESEC - Instituto Politécnico de Coimbra/Escola Superior de Educação de Coimbra
 IPH – Índice de Pobreza Humana
 ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação
 ISCTE–IUL – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa–Instituto
 Universitario de Lisboa
 ISPRA – Instituto Superior Privado de Angola
 Kz – Kwanza angolano (AOA) [moeda angolana]
 LGT – Lei Geral do Trabalho
 LSAY – Longitudinal Survey of Australian Youth
 LWINI – Fundação LWINI (instituição de solidariedade social, presidida pela Primeira
 Dama, Dra. Ana Paula dos Santos, que visa apoiar as vítimas civis de minas terrestres)
 Makarenko – Instituto Médio Industrial de Luanda (vd. IMIL)
 MAPESS – Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social
 ME – Ministério da Educação
 MEC – Ministério da Educação e Cultura
 MED – Ministério da Educação e Desporto
 ME–DNEG – Ministério da Educação–Direcção Nacional para o Ensino Geral
 ME–DNETP – Ministério da Educação–Direcção Nacional para o Ensino Técnico
 Profissional
 ME–GEPE – Ministério da Educação–Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística
 MESCT – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
 MINARS – Ministério da Assistência e Reinserção Social
 MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

MPLA–PT – Movimento Popular de Libertação de Angola–Partido do Trabalho
 NEE – Necessidades Educativas Especiais
 NPI – Novos Países Industrializados
 OCDE – Organização Para a Cooperação a Desenvolvimento Económico
 ODES – Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior
 OEVA – Observatório de Entradas na Vida Activa
 OGE – Orçamento Geral do Estado
 ONG – Organizações Não–Governamentais
 ONU – Organização das Nações Unidas
 OPES – Observatório Permanente do Ensino Secundário
 OUA – Organização de Unidade Africana
 PAE – Programa de Ajustamento Estrutural
 PAG – Programa de Acção do Governo
 PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
 PAM – Programa Alimentar Mundial
 PAP – Prova de Aptidão Profissional
 PDFMO – Projecto de Desenvolvimento de Mão–de–Obra
 PEA – População Economicamente Activa
 PES – Programa Económico e Social
 PIB – Produto Interno Bruto
 PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
 PRE – Programa de Recuperação Económica
 PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
 PRODEP III - Programa Operacional da Educação
 PUNIV – Ensino Pré–Universitário
 RDP – Retardo no Desenvolvimento Psíquico
 RE – Rádio Ecclesia
 RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana
 RETEP – Reforma do Ensino Técnico Profissional
 SADC – Southern Africa Development Community (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral)
 SEF – Saneamento Económico e Financeiro
 SINGERH – Sistema Nacional de Gestão de Recursos Humanos
 SINPROF – Sindicato Nacional dos Professores
 SNE – Sistema Nacional de Emprego
 SONANGOL - Sociedade Nacional de Combustíveis de Angola
 SPLA – Sudan Peoples’ Liberation Army (Exército Popular de Libertação do Sudão)
 SPLA/M – Sudan Peoples’ Liberation Army/Movement (Movimento Popular de Libertação do Sudão)
 SPLM – Sudan Peoples’ Liberation Movement (Movimento Popular de Libertação do Sudão)
 TCUL – Transportes Colectivos Urbanos de Luanda
 TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
 TPA – Televisão Popular de Angola
 UA – Universidade Aberta
 UAN – Universidade Agostinho Neto
 UCAN – Universidade Católica de Angola
 UI – Universidade Independente
 UL – Universidade Lusíada
 UNAVEM II – United Nations Angola Verification Mission (Missão de Verificação das Nações Unidas em Angola) (estabelecida em Maio de 1991 e prolongada até Fevereiro de 1995)

UNE–Angola – União Nacional dos Estudantes Angolanos
UNESCO – United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICEF – United Nations Children Fund (Fundação das Nações Unidas para a Infância)
UniPiaget – Universidade Jean Piaget de Angola
UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola
UNTA–CS – União Nacional dos Trabalhadores de Angola–Confederação Sindical
UPRA – Universidade Privado de Angola
USD – Dólar Norte–Americano
YITS – Youth in Transition Survey

Introdução

Este trabalho analisa as práticas educativas estratégicas de alunos detentores de fracos recursos socioeconómicos em Angola (Luanda), no período pós-colonial, em articulação com um conjunto de elementos que constituem as condições de escolarização, elas próprias influenciadas pela forte valorização que os alunos fazem da educação escolar.

Os subsistemas de ensino tomados em consideração são o Ensino Secundário e o Ensino Superior. A sua importância singular reside no facto de se constituírem numa arena apropriada às práticas educativas estratégicas dos alunos, isto é, decisões e acções concretizadas no quadro das estruturas e sistemas de educação e ensino, associadas à realização da educação escolar, tendo em vista a consecução de objectivos escolares/profissionais no imediato e/ou no futuro. Nesses dois níveis de ensino os alunos experimentam enormes obstáculos de acesso e permanência, derivados, sobretudo, da fraqueza do mercado de oferta educativa. Por outro lado, a frequência desses níveis de ensino coincide com o período de vida em que eles (adolescentes e adultos) gozam de um grau maior de autonomia - alguns deles desfrutam, mesmo, de alguma independência económico-financeira -, detendo margem de manobra bastante para agirem num contexto de grandes constrangimentos, nomeadamente no que se refere a fazerem as suas escolhas escolares (instituições de ensino e cursos/áreas de formação).

O elevado grau de complexidade que se estabelece entre os processos sociais que ocorrem entre 1975 (ano da Independência do país) e 2010 (ano mais recente relativamente ao qual existe grande quantidade de informação oficial sobre a segunda e última reforma educativa, de 2001, mormente estatística escolar) exige esforços gigantescos nas tentativas da sua compreensão e explicação. Uma análise que se debruça sobre um recorte temporal menos dilatado, mais próximo do presente e propício a uma abordagem sincrónica das práticas educativas de um grupo específico de alunos, não deixa, no entanto, de usufruir de uma perspectiva analítica que valoriza uma dimensão diacrónica, correspondente a uma extensão temporal mais ampla. A opção adoptada procura tirar o melhor partido da combinação das duas perspectivas ou dimensões temporais de análise. Na verdade, as práticas educativas estratégicas dos alunos ocorridas por alturas da última reforma educativa (aprovada em 2001 e iniciada a partir de 2004) são, em grande medida, tributárias de processos sociais observados em períodos anteriores. A este propósito, refira-se, aliás, que o presente trabalho beneficia de uma análise que retoma o essencial - ainda que apenas de forma breve - dos desenvolvimentos verificados no ensino nas vésperas da Independência (década de 60 do século passado), que se constituem enquanto

elementos interpretativos fundamentais do que haveria de acontecer nos primeiros momentos da Independência e nos anos seguintes.

Não faltam às investigações sociológicas, em geral, e àquelas que se debruçam sobre as práticas dos agentes educativos, em particular, enquadramentos teóricos bastantes e adequados, capazes de orientar pesquisas empíricas. Todavia, a realização destas pesquisas, numa realidade onde a sociologia da educação ou do ensino¹ está a dar os primeiros passos, coloca dificuldades acrescidas àqueles que tentam levar a cabo tal tarefa.

Enfrentar essas dificuldades não significa, por seu turno, empreender, no caso presente, a construção de uma sociologia da educação ou do ensino em Angola, nem tão pouco ensaiar a apropriação de um objecto analítico único e exclusivo que, num tempo certo, é revelado ao mundo. O trabalho que se realizou constitui uma pesquisa menos restritiva. Houve, sim, a preocupação de, no quadro da definição do projecto de pesquisa, não menosprezar um conjunto de constrangimentos que semelhante tarefa impõe.

A análise das práticas educativas dos agentes educativos está sujeita a condicionalismos e desafios vários. Uns referem-se à escassez de produção científica neste ramo do saber que tem como pano de fundo as realidades económicas, sociopolíticas e educativas em que actuam os alunos angolanos. Outros dizem respeito à necessidade de incursão nos diversos domínios do saber que constituem as ciências sociais (sociologia, antropologia, história, economia e política, entre outros) ou especializações da sociologia (sociologia da cultura, do conhecimento e da educação, sociologia política e sociologia histórica, para citar apenas algumas) e, bem assim, de combinação das diversas técnicas de recolha e tratamento de informações. Outros, ainda, estão relacionados com a desactualização, o carácter político-ideológico e a pouca fiabilidade de alguns dados de análise sobre a realidade angolana, nomeadamente as estatísticas oficiais.

A realização do presente trabalho constitui, ela própria, um contributo para a análise, compreensão e explicação dessas práticas educativas no contexto angolano. As dificuldades relativas à interdisciplinaridade prendem-se com a precocidade das «transposições controladas de instrumentos teóricos» (Almeida, 1999: 16) de uns domínios do saber ou especializações para outros. A interdisciplinaridade que fundamenta este trabalho não se traduz, todavia, num atravessamento exaustivo dos múltiplos domínios de conhecimento das ciências sociais ou das especializações sociológicas referidos. Este

¹ Sobre as diferentes definições da sociologia da educação e suas contribuições para o desenvolvimento da disciplina, cf. Stoer (2008a); com propósitos semelhantes no domínio da antropologia da educação, cf. Anderson-Levitt (2006). Sobre a sociologia da educação em Portugal e seu desenvolvimento, cf. Correia e Stoer (1995), Bártolo (org.) (1995), Afonso (2005), Canário (2005), Ferreira (2006).

trabalho trata-se, fundamentalmente, de uma abordagem sociológica, mais especificamente da perspectiva da sociologia da educação e do ensino, que tem nas estruturas e nas práticas de educação e ensino o campo empírico de referência. Note-se, aliás, que uma tradução desta interdisciplinaridade surge associada à prática da referida complementaridade de procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados.

O rigor metodológico colocado na pesquisa exigiu o recurso à combinação de diversos métodos e técnicas.² Socorreu-se, assim, de documentos pertinentes, nomeadamente documentos oficiais (produzidos tanto pelas autoridades angolanas como pelos organismos internacionais); de bibliografia de carácter monográfico sobre as realidades económicas, sociais, políticas e educativas de Angola; e de múltiplas entrevistas não-dirigidas (individuais e de grupo) ou de inquérito por questionário.

A informação pertinente recolhida foi suficiente para cobrir o período de tempo em análise e os diferentes processos e acontecimentos. Os documentos produzidos pelas autoridades angolanas e pelos organismos internacionais, a que se juntaram as informações provenientes de outras fontes secundárias de carácter monográfico sobre Angola, permitiram reconstituir as realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país que constituem os contextos nos quais os processos educativos têm lugar. As fontes documentais oriundas das autoridades angolanas, incluindo as estatísticas escolares, exigiram, no entanto, um cuidado especial na sua utilização e análise. O carácter administrativo que esteve na sua concepção e produção, não estando especialmente orientado para utilização com fins académicos ou científicos, o seu grande pendor político-ideológico e, em muitos casos, a sua fraca fiabilidade obrigaram ao recurso sistemático de cruzamentos dos respectivos conteúdos com informações originárias de outras fontes. A utilização articulada de informação recolhida através das múltiplas entrevistas não-dirigidas (individuais e de grupo) e do inquérito por questionário constituiu uma estratégia metodológica adequada nesse esforço de utilização cuidada da referida informação proveniente das autoridades angolanas.

A pertinência das informações recolhidas junto de alunos através dos inquéritos por questionário e entrevista - esta última administrada, igualmente, a técnicos do Ministério de tutela da educação e ensino, professores e pais e encarregados de educação - reside, por outro lado, na sua qualidade intrínseca e utilidade para a compreensão e explicação do objecto de estudo. Uma parte significativa destas informações contribuiu para uma melhor explicitação das condições em que decorrem os processos de escolarização dos alunos.

² Sobre as orientações metodológicas seguidas, cf. Anexo I - Opções e estratégias metodológicas.

Além de completar e complementar os dados relativos às condições de escolarização difíceis, permitiu, também, demonstrar as condições de escolarização mais favoráveis. Outra parte importante da informação possibilitou reconstituir os elementos das práticas educativas estratégicas dos alunos e, bem assim, evidenciar todo um conjunto de aspectos de valorização da educação escolar pelos alunos que, pelo seu carácter geral e abrangente, surgem ao longo do texto.

A recolha de dados implicou a colaboração activa de um número elevado de pessoas; esta foi preciosa para a pesquisa, mas não isenta de riscos, os quais tiveram que ser devidamente acautelados. As situações extremas talvez fossem os casos de alguns alunos que, de forma entusiástica, se prontificaram para falar, em contexto de entrevista, sobre os seus percursos e experiências no ensino, num gesto de ajuste de contas com uma realidade educativa e, em particular, um sistema de ensino que não responderam de forma satisfatória aos seus interesses e aspirações no passado, nem estariam a consegui-lo no presente; «vamo-nos vingar!» eram as suas palavras de manifestação de júbilo perante a oportunidade de falar de um assunto que lhes dizia respeito. Outros casos foram os de alguns alunos, ou mesmo de encarregados de educação, que esperavam receber compensações financeiras como contrapartidas pelas suas colaborações. Em relação aos primeiros, os momentos iniciais das entrevistas foram, na maioria das vezes, suficientes para ultrapassar as dificuldades, mediante os esclarecimentos dos propósitos desta técnica de recolha e tratamento de dados, a sua importância para a pesquisa que estava em curso e a necessidade de observação dos princípios básicos para a sua validação. Já em relação aos segundos, não foi possível, em algumas ocasiões - não muitas, é certo - iniciar, sequer, as entrevistas, tão grandes eram os riscos, avaliados na altura, de as informações prestadas obedecerem ao propósito de «dizer aquilo que se esperava que se dissesse ou que se quisesse ouvir», num registo de reprodução de discursos tantas vezes ditos e reditos que, por esse facto, ganhariam o estatuto de verdade ou de retrato da realidade; algumas entrevistas foram interrompidas e invalidadas no decurso da sua realização, quando se verificou que os seus propósitos e a observação dos princípios básicos de validade estavam postos em causa.

Em conversas com investigadores locais, ligados a Universidades e Centros de Investigação, e investigadores estrangeiros, todos eles com larga experiência de trabalhos de pesquisa realizados em Luanda e, também, em outras regiões de Angola, foi possível confirmar que a atribuição de compensações aos colaboradores em pesquisas científicas constituía uma prática corrente. Muitas pessoas habituaram-se a receber alguma contrapartida pela sua participação (na qualidade de inquiridores e/ou respondentes) na

recolha de dados junto das populações, levada a cabo ou patrocinada por instituições nacionais, estrangeiras e internacionais (Institutos de pesquisas, Universidades, Banco Mundial - BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a População - FNUAP e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, entre outros). O argumento legitimador de semelhante prática era, quase invariavelmente, que, no quadro das dificuldades em que decorria a vida quotidiana em Luanda, a disponibilidade das pessoas para colaborarem com instituições ou investigadores num trabalho de investigação (como entrevistadores/inquiridores ou entrevistados/inquiridos) representava um esforço suplementar da sua parte que, se não fosse devidamente recompensado, mormente em termos financeiros, poderia traduzir-se em perdas importantes para si; outrossim, o hábito de atribuição/recebimento dessas compensações veio consolidar uma prática que, ao longo dos anos, acabou por ganhar o seu lugar no processo de interacção entre pessoas e instituições envolvidas em trabalhos de pesquisa científica.³

A sujeição dos referidos instrumentos de recolha e tratamento de dados a procedimentos semelhantes - os tópicos/variáveis do inquérito por questionário, decompostos em dimensões, indicadores e índices, coincidem com as codificações das entrevistas, definidas em termos de dimensões, categorias e subcategorias - garantiu um elevado grau de consistência metodológica num processo em que são utilizadas ferramentas distintas, ainda que de forma combinada. No essencial, os sentidos das informações resultantes das análises efectuadas são coincidentes ou muito próximos. A sua explicitação a par dos sentidos divergentes, sobretudo através do recurso às notas marginais, satisfaz as necessidades de problematização, compreensão e explicação dos processos e acontecimentos estudados, apresentando os elementos necessários e suficientes à verificabilidade e possibilidade de crítica, muito embora, numa ou noutra parte do texto, se possa ter sido menos sintético.

Como se referiu, a problemática inicial, que está ligada a outros trabalhos (Correia, 2004, 2007a, 2008, 2012), procurava explicar as práticas educativas de alunos pertencentes a famílias ou grupos sociais desfavorecidos, detentores de fracas condições socioeconómicas, numa realidade económica, sociopolítica e educativa em que as ofertas educativas (estabelecimentos de ensino e cursos/formações), públicas e privadas,

³ Na introdução do livro que reúne um conjunto de 18 entrevistas realizadas no âmbito da preparação da sua tese de doutoramento, Paulo de Carvalho expressa a sua gratidão à «representação da GTZ-Cooperação Alemã em Angola, que propiciou a entrega de estímulos materiais aos entrevistados, tornando, assim, possível a recolha exaustiva da informação» (Carvalho, 2007: 15).

escasseiam. Estes constituem alunos diferentes daqueles cujas condições socioeconómicas mais favorecidas lhes permitem, à partida, aproveitar melhor as fracas oportunidades educativas existentes.

As famílias detentoras de condições socioeconómicas mais débeis enfrentam com maiores dificuldades os processos de transição marcados por situações de crise, sejam estas de carácter económico, social ou político. De resto, estes processos de transição tendem a ser complexos e perpassados por contradições, podendo comportar, simultaneamente, estratégias de conservação ou de assalto ao poder, por parte de novas e velhas elites, ou significar um maior ou um menor envolvimento da população (Marques, 1997). Sob pressão das mudanças, a dinâmica da sociedade é comandada pelos interesses dos grupos sociais que procuram concentrar as suas forças na economia, no funcionamento do Estado e nos processos de alocação de recursos públicos e privados (controlados pelo Estado). Daí que as preocupações maiores dessas elites estejam ligadas aos seus papéis e às suas estratégias de reprodução, e não tanto, por exemplo, às políticas de saúde e de educação direccionadas para os grupos mais desfavorecidos.

Intimamente ligada aos processos de transição em Angola está a situação de guerra civil permanente que fustigou o país e que muito contribuiu para a degradação das condições de vida das populações. Face ao decréscimo do nível das condições de vida, decorrente da crise e num contexto de abandono ou quase abandono por parte do Estado, as populações mais carenciadas e vulneráveis adoptam diversas estratégias de sobrevivência, encontrando, sobretudo, nas actividades de economia informal um meio eficaz de garantirem a sua sobrevivência (Sousa, 1997; Rodrigues, 2006; Lopes, 2007, 2011).

No quadro dos processos de transição, os diferentes segmentos sociais perseguem os seus objectivos de educação e ensino de modos distintos, de acordo com os seus recursos. A classe-Estado procura rentabilizar os recursos do Estado em seu favor, tirando partido do seu poder de controlo do aparelho de Estado; ao mesmo tempo que procura organizar, com o empresariado e a burguesia em geral, escolas próprias, sobretudo ao nível do Ensino Primário e do Ensino Secundário, tenta beneficiar dos regimes de bolsas de estudos ao nível do Ensino Superior. A pequena burguesia do empresariado, que emerge do comércio informal, socorre-se dos seus recursos económicos para aceder ao ensino público e privado. Os estratos sociais menos favorecidos social e economicamente contam com soluções menos ambiciosas e têm como recursos, sobretudo, as comunidades religiosas e as ONG (Correia, 2004; Ferreira, 2005). Com efeito, se os estratos populacionais mais favorecidos procuram tirar partido da sua proximidade ao poder e do aparelho do Estado, aproveitando as reorientações político-ideológicas (na economia e no

regime político) para, por exemplo, exigirem legislação que permita o aparecimento do ensino privado, as populações com menos recursos, quer económicos e sociais, quer políticos ou culturais, procuram, por sua vez, tudo fazer para «não deixar de mandar os filhos à escola», ainda que isto signifique, por vezes, apenas aprender a ler e a escrever. Tudo aponta, por conseguinte, para uma convicção forte por parte dos grupos sociais, das famílias e dos indivíduos nas potencialidades da educação escolar, encaradas como um factor decisivo de manutenção e melhoria das condições de vida, um factor importante de mobilidade social.⁴

A debilidade das condições socioeconómicas dos alunos está, frequentemente, na origem de inibições de investimento na formação escolar, resultando em interrupções, desistências e abandonos dos estudos ou em entradas (precoces) no mundo laboral. Mas ela pode, igualmente, motivar ou promover comportamentos de alunos (e famílias) que melhorem significativamente os seus processos de escolarização e permitam perspectivar um futuro melhor. Ilustram esta realidade a procura e frequência de «cursos» extra-escolares ou a apresentação de múltiplas candidaturas ao sistema de ensino, por parte de alunos de poucos recursos económicos, financeiros, sociais ou culturais, enquanto tentativas de aumentar as possibilidades de conseguirem aceder às escassas vagas disponíveis e, assim, poderem prosseguir os estudos; ilustra, igualmente, esta realidade a relutância, por parte de alunos de poucos recursos socioeconómicos, em ficarem excluídos do sistema de ensino e a sua insistência em «irem à escola», para frequentarem a escola formal ou, então, a escola não-formal e informal (por exemplo, as «Explicações») quando não podem realizar a formação naquele primeiro tipo de escola, por falta de vagas, por impossibilidade de custear os estudos junto dos estabelecimentos de ensino (público e privado) ou por outras razões.

Tem-se presenciado, em diferentes contextos e com características distintas, o fulgor das práticas educativas estratégicas de alunos e famílias (Zérrouk, 1988; Montandon, 1987a, 1987b, 1991; Kellerhals e Montandon, 1991; Kellerhals *et al.*, 1992; Laurens, 1992; Baudelot e Establet, 1992; Grácio, 1997b, 1998a, 1998b; Machado *et al.*, 2003; Lahire, 1993, 2004; Duru-Bellat e Van Zanten, 2006; Seabra, 2012; Diogo e Diogo, 2013). Em Angola, pelo menos desde a segunda metade do século passado (mais concretamente, nos anos 60) e, sobretudo, desde o início do período pós-colonial, este fenómeno, profundamente ligado a uma componente político-ideológica, conheceu alguns desenvolvimentos importantes, mormente nas grandes cidades onde a educação e o ensino

⁴ Uma análise do debate sobre o conceito de mobilidade social e dos resultados empíricos decorrentes da sua aplicação encontra-se em Grácio (1997a).

registaram maior vitalidade (Silva, 1969; Heimer, 1973; Anuários do ensino relativos a 1964-1972, 1968-1974; ME, 1978; ME, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos, 1989/90; Pacheco e Silva, 1991; Marques da Silva, 1992-1994).

As práticas educativas estratégicas dos alunos de fracos recursos socioeconómicos assumem, claro está, formas distintas, e podem surgir associadas a factores diversos, como os próprios níveis das condições socioeconómicas, as experiências acumuladas das formas de relacionamento com os processos de escolarização, incluindo os resultados escolares alcançados, ou os graus de importância atribuídos à educação escolar na vida presente e futura. Por exemplo, podem encontrar-se práticas educativas estratégicas de alunos tradutoras de um investimento forte numa formação escolar «clássica», como uma escolha/decisão de escolha de um curso superior em Direito, numa universidade de prestígio, associadas à existência de uma pequena disponibilidade económico-financeira das famílias, mas suficiente para custear parte das despesas com o curso; associadas aos resultados escolares de nível excelente obtidos pelos alunos ao longo do percurso escolar; associadas à existência de familiares detentores de formação escolar de nível superior em Direito e de experiências profissionais bem-sucedidas na área; associadas aos percursos escolares de familiares mais próximos (pais e irmãos, tios, primos) marcados por resultados académicos medianos (frequência apenas do Ensino Primário); associadas à obtenção ou perspectivas de obtenção de apoios económico-financeiros (bolsas de estudo) junto de instituições públicas e privadas; ou associadas à pertença/filiação a instituições de cariz religioso, político ou outro.

O foco da presente pesquisa está centrado, no entanto, na análise das situações em que as práticas educativas estratégicas dos alunos surgem ancoradas nos constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; ancoradas na fraqueza das suas condições socioeconómicas e nas dificuldades diversas que marcam os seus percursos escolares, tanto na entrada como no interior do sistema de educação e ensino; ancoradas nas representações pouco positivas que detêm das suas escolas e das formas como estas se relacionam com as famílias; ancoradas nos seus ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais; ancoradas, finalmente, na sua forte valorização da educação escolar.

Estes problemas de pesquisa, definidores da problemática inicial, apresentam uma importância fundamental para a compreensão dos processos sociais que ocorrem no quadro das estruturas de educação e ensino em Angola e, em particular, dos comportamentos de um dos protagonistas: os alunos. A capital, Luanda, foi o espaço social sobre o qual recaiu a escolha do objecto real da pesquisa que permitiria testar a problemática inicial, tal como

esta ficou definida. Muitos outros locais ou regiões do país poderiam prestar-se a uma tal tarefa, uma vez que semelhantes práticas educativas dos alunos estão ali representadas, sobretudo as cidades de maior concentração populacional, como Lubango e Benguela, mas cujo aumento de ofertas educativas nos tempos mais recentes permanece insuficiente face à crescente procura. Os trabalhos de investigação realizados anteriormente sobre Angola, incidindo, essencialmente, sobre a capital (Correia, 2004, 2007a, 2008, 2012), a existência ali de maior disponibilidade de informações e de maiores contactos prévios (pessoais e institucionais), passíveis de potenciar a pesquisa de terreno, conduziram à escolha de Luanda.

Os resultados da pesquisa estão sistematizados na Conclusão, integrados no modelo de análise e explicativo das práticas educativas estratégicas dos alunos. Os diversos elementos dessas práticas ganham inteligibilidades na sua relação com o referido conjunto de factores explicativos que constituem as condições de escolarização e que estão, por sua vez, associados à forte valorização que os alunos fazem da educação escolar.

A mobilização das referências teóricas neste trabalho tem lugar em dois grandes momentos. Uma construção teórica inicial procurou focar a análise em algumas perspectivas que haveriam de orientar a pesquisa. Não estava em causa, com efeito, uma qualquer abordagem exaustiva, uma qualquer sistematização do que se escreveu já sobre o assunto, ou um qualquer estabelecimento de um marco teórico em relação ao qual os desenvolvimentos ulteriores da análise deveriam ajustar-se ou seguir cegamente. Outro grande momento corresponde ao desenrolar da investigação, significando isto que as formulações teóricas acompanham as resoluções dos problemas que vão surgindo com a pesquisa. Muito próxima da investigação empírica, a teoria mobilizada foi útil para a análise das decisões e acções que configuram as práticas educativas estratégicas dos alunos e dos elementos que constituem as condições de escolarização condicionadoras daquelas práticas. A perspectiva analítica adoptada toma em devida conta os constrangimentos a que os actores ou agentes sociais e educativos estão sujeitos, mas é a valorização da autonomia e capacidade de acção desses actores e agentes que se privilegia. Exposta ao longo do texto, é, sobretudo, nos pontos finais dos capítulos da Parte III que a teoria mobilizada nesse segundo momento emerge de forma mais sistemática.

As práticas educativas estratégicas dos alunos têm lugar no quadro dos processos de transição que ocorrem a diversos níveis - económico (mudança de um sistema de economia de planificação centralizada para um sistema com características mais conformes a uma economia de mercado), sociopolítico (mudança de um regime unipartidário para um regime multipartidário) e educativo (implementação das reformas educativas de 1977 e de

2001) - e que não deixam de as condicionar. Eis a razão por que a Parte I se debruça sobre algumas referências teóricas relativas aos processos de transição. A explicitação e discussão de algumas dimensões dos processos de transição e de construção do Estado (em África) permitiu direccionar a recolha e tratamento de informação sobre as realidades económicas, sociopolíticas e socioeducativas angolanas em transição, elementos estruturais fundamentais à compreensão e explicação dos processos sociais que nessas mesmas realidades têm lugar, como são, no caso presente, as práticas educativas dos alunos (Parte I.1).

Tributárias, igualmente, de certos princípios e ideias da educação e ensino, as práticas educativas estratégicas dos alunos são atitudes e comportamentos de sujeitos concretos que procuram agir, em contextos também concretos, de acordo com os seus interesses. O recurso aos elementos teóricos relativos à complexidade e multifuncionalidade de educação/ensino, à análise estratégica e às representações sociais é movido pelos propósitos de rentabilização das complementaridades que os mesmos possibilitam. A fecundidade das referências relativas à complexidade e multifuncionalidade de educação/ensino reside, sobretudo, no seu potencial mobilizador de acção dos actores sociais, assente, em grande medida, em bases político-ideológicas produtoras de resultados que nem sempre são conformes aos esperados. A fecundidade da análise estratégica diz respeito à possibilidade de revelar a autonomia dos actores sociais, a sua qualidade de agentes independentes e criativos. A fecundidade das representações sociais, finalmente, está associada à possibilidade de, enquanto modos de apreensão do real, demonstrar como os actores sociais procuram, simultaneamente, minimizar a imprevisibilidade deste real e aumentar o controlo sobre o mesmo (Parte I.2).

As mudanças económicas, sociopolíticas e socioeducativas condicionam, com efeito, as estruturas organizativas da educação e ensino, as formas e os propósitos da acção dos diversos actores envolvidos, e bem assim os seus desempenhos e resultados. Mas é preciso levar em consideração, igualmente, as reacções dos actores sociais e educativos (respostas e respectivos sentidos). A integração das duas componentes no exame das práticas educativas estratégicas dos alunos apresenta-se como uma estratégia analítica que melhora a inteligibilidade dessas mesmas práticas. A Parte II ocupa-se dos processos de transição que o país tem experimentado nas últimas quatro décadas, procurando reter alguns dados relativos às realidades económicas, sociopolíticas e educativas, condicionantes estruturais das práticas educativas estratégicas em análise.

Estes processos de transição ou mudança são abordados nas suas relações estreitas com os processos de construção e funcionamento do Estado, um dado importante a ter em

consideração, porquanto o próprio Estado se apresenta enquanto um dos agentes principais em todo esse processo (Parte II.1). Sobre a realidade socioeducativa, retiveram-se alguns elementos factuais ou interpretativos relativos às estruturas e sistemas de educação e ensino importantes para o estudo do objecto central da pesquisa (Parte II.2). Com base em informações provenientes, fundamentalmente, das estatísticas oficiais, procurou-se dar conta dos principais desenvolvimentos ocorridos nas estruturas e nos sistemas de educação e ensino do Estado pós-colonial.

A evolução positiva de quase todos os indicadores sobre a educação e ensino no período pós-colonial (número de alunos matriculados; número de professores integrados no sistema de ensino; construção e reabilitação das infra-estruturas físicas, como salas de aulas, bibliotecas, laboratórios; número de aprovações, reprovações e abandonos escolares, entre outros) - de que os fenómenos de explosão escolar e de diminuição do número de crianças e jovens em idade escolar que ficam fora do sistema de ensino são um reflexo - revela os avanços significativos alcançados nas últimas quatro décadas, comparativamente com o período anterior à Independência. Todavia, estes avanços não significam ausências de dificuldades e de constrangimentos diversos. A fraqueza das ofertas educativas face à grande procura por parte dos alunos (e famílias) e as difíceis condições em que muitos angolanos realizam os seus processos de escolarização (falta de escolas, turmas superlotadas, salas de aulas destruídas e falta de material escolar, entre outras) reflectem a permanência de fracas oportunidades educativas, apesar dos muitos esforços e investimentos realizados, seja por parte das autoridades, seja por parte das famílias e dos alunos. As duas reformas de educação e ensino - a de 1977 e a de 2001 - confirmam esses constrangimentos e dificuldades, porquanto as suas concepções e implementações visam, justamente, (i) corrigir problemas, insuficiências e falhas detectados; (ii) responder às novas necessidades que, entretanto, foram surgindo; e (iii) aumentar a eficácia e eficiência das estruturas e sistemas de educação e ensino. Os elementos de análise retidos dos desenvolvimentos das estruturas e sistemas de educação e ensino são suficientes para revelar os obstáculos e realidades educativas constrangedores que os actores e agentes educativos têm que enfrentar.

A terceira e última parte ocupa-se, especificamente, das práticas estratégicas educativas dos alunos. A Parte III.1 apresenta uma caracterização socioeconómica dos alunos objecto de estudo, bem como alguns elementos sobre os seus percursos escolares. A pertença a grupos sociais ou famílias pouco favorecidos, a frequência dos diferentes níveis de ensino (Ensino Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário, Ensino Superior), sobretudo em instituições escolares públicas, e as dificuldades vivenciadas, tanto no

ingresso no sistema de ensino, como no seu interior, são alguns elementos caracterizadores destes alunos e que contribuem, de forma decisiva, para moldar as suas atitudes e os seus comportamentos associados aos respectivos processos de escolarização, no quadro de uma realidade educativa constrangedora.

As decisões e acções dos actores sociais no quadro das realidades económicas, sociopolíticas, educativas têm uma relação com as formas como «pensam», «vêem» e «vivem» essas realidades. Aliás, da relação existente entre as formas como se «pensa», se «vê» e se «vive» as realidades e as formas como se actua sobre elas podem resultar transformações dessas mesmas realidades. É do estudo dessa dimensão subjectiva dos processos sociais que se ocupam os dois capítulos seguintes: as representações que os alunos detêm da escola e das relações escola-família (das escolas e famílias em geral, e das suas escolas e famílias em particular) (Parte III.2), e os seus projectos/expectativas escolares e profissionais (Parte III.3).

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais promovem as práticas educativas estratégicas dos alunos. O aprofundamento do exame das componentes das representações sociais analisadas mostra como formas menos positivas como os alunos apreendem a escola e as relações escola-família explicam e fundam as suas práticas educativas estratégicas, a par da debilidade das suas condições socioeconómicas, das dificuldades que marcam os seus percursos escolares e dos constrangimentos associados às realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país. Isto revela, por outro lado, quão ineficientes e falaciosas podem ser as explicações produzidas em compartimentos estanques e exclusivistas, associando, por exemplo, de forma apressada, a grupos sociais desfavorecidos (baixos capitais económico, social e cultural) fracassos escolares, práticas educativas aparentemente pouco ambiciosas e desprovidas de sentido estratégico, e não reconhecendo ou inviabilizando quaisquer tipos de influências que possam estar ligadas à ordem do imprevisível e do improvável (Lahire, 2004).

Os alunos (e suas famílias) reconhecem e atribuem grande importância à educação escolar, como expressam, aliás, os seus ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais. É neste reconhecimento e valorização que muito se joga a concretização das decisões e acções dos alunos, as suas práticas educativas estratégicas, no quadro das estruturas e sistemas de educação e ensino. Com efeito, é por via desse reconhecimento da importância da educação escolar - enquanto um instrumento de educação/instrução e um mecanismo de diferenciação social; enquanto um meio importante de mobilidade social, de obtenção de melhoria das condições de vida, pela possibilidade de aquisição de conhecimentos e competências, de acesso a salários elevados ou de obtenção de prestígio

social - que as referidas componentes das condições de escolarização, tanto as mais favoráveis como as mais difíceis, fundam, legitimam e explicam as práticas educativas estratégicas e respectivos sentidos.

A Parte III.4 deste trabalho procura testar as potencialidades de compreensão e explicação dos elementos de análise apresentados, através da sua confrontação com as práticas educativas estratégicas dos alunos. As escolhas escolares e a aposta na formação escolar constituem dimensões dessas práticas.

Preferências e escolhas escolares, gestão das diversas fontes de influência, adopção de critérios de escolhas escolares, mudanças e intenções de mudanças das escolhas feitas, apresentação de múltiplas candidaturas de acesso ao sistema de ensino e realização de «cursos» extra-escolares, procura de apoio económico-financeiro para a realização dos estudos, envolvimento nos estudos e, finalmente, recurso ao «tráfico de influências» constituem elementos de práticas educativas estratégicas dos alunos plenos de significados. Trata-se, com efeito, de decisões e acções levadas a cabo no quadro das estruturas e sistemas de educação e ensino, associadas à realização da educação escolar, com o intuito de alcançar benefícios imediatos e futuros (económicos, financeiros, sociais, culturais); decisões e acções que, enquanto traduções de determinados sentidos orientadores, tendem, elas próprias, a condicionar decisões e acções futuras, e a marcar, de forma indelével, os seus actores.

Na Conclusão, além de se retomar, nos seus aspectos essenciais, os principais resultados alcançados, apontam-se algumas linhas ou orientações para pesquisas futuras que possam melhorar o conhecimento das realidades socioeducativas angolanas.

Parte I - ALGUMAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS DE PARTIDA

I.1 Processos de transição e de construção de estado

Os processos de transição ou mudança económica e sociopolítica em África, iniciados nos finais dos anos 80 do século passado, coincidem com períodos de grandes convulsões políticas, sociais e económicas que se constituem em oportunidades especiais que os diversos segmentos ou actores sociais vivenciam de forma distinta e procuram rentabilizar nos seus interesses, de acordo com os recursos que têm ao seu dispor, mormente os educacionais. Nesta Parte I do trabalho procede-se a um enquadramento teórico e empírico desses processos de transição ou mudança e das acções estratégicas dos actores sociais, proporcionando algumas linhas orientadoras de pesquisa e a partir dos quais se esboça um modelo de análise e explicativo das práticas educativas estratégicas de alunos de parques recursos socioeconómicos, que será explicitado na Conclusão enquanto resultado da própria pesquisa. Este modelo permitirá compreender e explicar as práticas educativas estratégicas desses alunos através de um conjunto de factores que constituem as condições de escolarização e que são influenciados, por sua vez, pela forte valorização que os mesmos alunos atribuem à educação escolar.

Este primeiro capítulo analisa as questões relativas aos processos de transição económica e sociopolítica, e de construção de Estado em África, retomando e desenvolvendo ideias de um trabalho anterior (Correia, 2004). A análise dos processos de transição económica e sociopolítica é o objecto do primeiro ponto. Ao nível económico, as medidas de liberalização associadas aos Programas de Ajustamento Estrutural (PAE) provocam, em regra, efeitos nefastos, sobretudo às populações mais desfavorecidas e vulneráveis, que, face a um quase abandono por parte dos Estados, têm que encontrar, sobretudo no sector da economia informal, por sua conta e risco, as formas de superarem as dificuldades. Ao nível político, as mudanças estão associadas, fundamentalmente, ao fim do partido único, ao surgimento da competição política e à implementação de eleições multipartidárias livres e universais. Um balanço desse processo de abertura política ou democratização mostrará alguns resultados positivos, mas também muitas adversidades, nomeadamente a ausência ou fragilidade de programas políticos dos partidos da oposição e os obstáculos a uma verdadeira competição política, sendo de destacar as dificuldades das elites em se tornarem actores de um processo de democratização; os partidos no poder, por exemplo, tentam controlar a liberalização económica e política numa estratégia que não favorece uma verdadeira competição política.

As dificuldades surgidas ligadas aos processos de transição económica e sociopolítica não são alheias aos processos de construção de Estados africanos pós-coloniais, matéria discutida no segundo ponto desta Parte I.1. Estes Estados revelam deter uma natureza autoritária, padecer de uma profunda debilidade no quadro do capitalismo transnacional e ser praticantes de um modo de funcionamento clientelar e patrimonialista. Apresentam-se como um dos principais actores sociais e como o principal canal de crescimento económico, desempenhando um papel fundamental na formação de classes sociais. Esta realidade influencia sobremaneira o processo de democratização, visto que as condições de competição política são condicionadas pela luta pelos escassos recursos, baseada, sobretudo, numa lógica de «politique du ventre» (Bayart, 1989: 157). É nesse quadro que se colocam as questões da incapacidade e da impotência dos Estados pós-coloniais na sua qualidade de agentes de desenvolvimento, bem como de promotores de estratégias de centralização que têm conduzido ao esgotamento da sua fonte de rendimento ou base económica. Como se verá, se é verdade que o reconhecimento dos Estados africanos pós-coloniais como um dos elementos responsáveis pela estagnação económica do continente constitui uma das razões que estão na origem dos processos de democratização ou «desestatização», consubstanciados nos referidos processos de transição económica e sociopolítica, não é menos verdade que as medidas de «desestatização» tendem a provocar desequilíbrios na sociedade dificilmente resolvidos num curto período de tempo, contendo em si grandes riscos da atomização social, da degenerescência do Estado e o do declínio económico.

I.1.1 Processo de transição

I.1.1.1 Transição económica

Os finais dos anos 80 do século passado marcaram um período de convulsões políticas, sociais, económicas e até culturais que atingiram, sobretudo, os países do Leste europeu. Em África, essas agitações assinalaram o ponto alto de uma profunda crise económica, com as instituições financeiras internacionais (Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional - FMI) a tentar ajudar vários países como Gana, Costa do Marfim, Senegal ou Guiné-Bissau a ultrapassar a crise.⁵ O desmoronar do «sistema socialista europeu» teve consequências prejudiciais e imediatas para África: «descrédito dos sistemas de planificação central; descrédito de fontes alternativas de ajuda externa (em relação ao sistema capitalista); redução ou anulação do grau de manobra nas relações com os EUA (o

⁵ Na sequência da crise mundial iniciada em meados dos anos 70 e que afectou sobremaneira África, o FMI e o BM passaram a controlar, na prática, as políticas dos países endividados.

facto é crucial na evolução dos conflitos dos países da África austral)» (Murteira, 1995: 352) constituem legados de uma relação que, no passado, fora imprescindível, mas que, doravante, constituiria um empecilho. E esse desenvolvimento acontece numa altura em que, no continente africano, impera um processo de desestruturação e privatização de bens e serviços públicos, num contexto específico caracterizado por Estados débeis, mas formalmente omnipresentes e onnipotentes; empresariados nacionais inexistentes; administrações públicas a entrar em colapso (na sequência das medidas de «estabilização económica», os funcionários públicos sobrevivem das estratégias pessoais de obtenção de rendimentos alternativos); e processos de democratização a surgir de fora para dentro, conduzidos pelos poderes estabelecidos num contexto de crise económica, social e política.

É nesse quadro que se dá a chegada dos ventos da democracia a África, fruto de condições internas e externas, numa altura em que a bandeira do liberalismo económico, da democracia multipartidária e da defesa dos direitos humanos se desfraldava por todos os cantos. É precisamente a esse processo de mudanças profundas que se chama transição, isto é, mudanças de economias planificadas centralmente para economias de mercado; mudanças de regimes políticos autoritários de partidos únicos para regimes políticos multipartidários; por fim, mudanças de Estados/sociedades autoritários para Estados/sociedades menos autoritários e mais liberais. Importa ressaltar que o contexto social, económico e político no qual se operam essas mudanças é tributário de uma realidade específica na qual se destacam: um processo de construção de Estados pós-coloniais africanos sobre uma estrutura de poder fortemente centralizada, com o objectivo de assegurar o controlo e a gestão da vida das populações, e que teve como resultado a criação de uma classe de dirigentes que monopoliza o poder; um modo de funcionamento das instituições político-administrativas (Comités de partidos e Estado) equivalente à dominação e repressão de uma minoria sobre a maioria; e um enfraquecimento, esvaziamento ou perseguição das estruturas tradicionais de poder.

Os processos de transição em África têm sido explicados ora valorizando o sistema político (política pelo topo), ora valorizando a sociedade civil (política pela base). Segundo aquele primeiro tipo de explicação da transição, a instituição da democracia em África deveu-se a um processo de democratização progressiva protagonizado por vários regimes de partido único (Fall, 1993). Já de acordo com o segundo tipo de explicação, a sociedade civil surge como a protagonista do dismantelamento dos regimes monopartidários (Mbondjo, 1993). Nota-se, no entanto, que os dois modelos explicativos não são mutuamente exclusivos. De facto, os processos de transição podem combinar a iniciativa e autonomia do poder político vigente com a capacidade de pressão e acção da sociedade

civil. De uma maneira geral, o processo é impulsionado e dirigido pela ala reformista do regime. Nas etapas mais avançadas, o poder político instalado pode vir a encontrar-se na dependência das pressões da sociedade civil (cf. Silva, 1997). Sabendo que os dois modelos explicativos não são mais do que isso mesmo, isto é, modelos de interpretação da realidade, deve ter-se em consideração que existem processos reais que se adequam mais a uma orientação que a outra, ou combinam, em moldes diversos, aquelas duas orientações.

As medidas de liberalização introduzem uma significativa brecha do regime burocrático-autocrático anterior, permitindo, no início, apenas aberturas controladas do espaço político, mas podendo, posteriormente, conduzir as reformas até um ponto em que já não se pode parar, a não ser sob graves riscos políticos. Isto significa que as medidas liberalizantes postas em marcha pelo poder instituído podem provocar um processo de expansão de expectativas de uma sociedade civil que exigirá sempre mais e que não se satisfaz com as aberturas e soluções apresentadas. Ao nível económico, as medidas de liberalização acabam por provocar aberturas nos fundamentos doutrinários, tais como a perda de certos monopólios, o fim dos sistemas de controlo de preços de bens e serviços essenciais ou o fomento do aparecimento de empresas privadas. Deste processo resultam, por exemplo, o abandono dos mecanismos de distribuição social dos rendimentos por parte do Estado e o alargamento das desigualdades, com um consequente prejuízo das fontes tradicionais de legitimidade. Admite-se a hipótese segundo a qual a derrapagem económica sofrida pelo continente africano, na segunda metade dos anos 80 do século passado, tenha contribuído para provocar, incentivar e acelerar o processo de transição. Esta hipótese está em conformidade com o tipo de causalidade económica largamente aceite, segundo o qual os processos de ruptura resultam, quase sempre, de uma tendência acentuada e prolongada de degradação das condições económicas, com o poder político a perder grande parte da sua legitimidade e a consequente ocorrência de fenómenos de descontentamento e insubordinação. O paradigma causal das determinações económicas parece encontrar razões que o justifiquem. Na verdade, grande parte dos Estados africanos conhece uma dinâmica económica regressiva desde então. Os modelos de acumulação existentes no continente africano reflectem a profunda crise. Os modelos de acumulação agro-exportadora (Costa do Marfim, Quénia) e de renda mineira e petrolífera (África do Sul, Angola, Gabão, Nigéria, Zâmbia) são modelos de integração dependente e precária no mercado mundial, aos quais deve acrescentar-se o facto de constituírem, quase sempre, os únicos espaços de rentabilidade dentro das economias nacionais; espaços estes explorados, geridos e dirigidos, na quase maioria dos casos, por empresas estrangeiras, ficando os Estados nacionais na posição de meros cobradores de renda. Esse período de profunda

crise de tais modelos fragilizou os mecanismos de financiamento dos planos de desenvolvimento dos respectivos Estados. O desafio da diversificação estava comprometido em países como Angola, Gabão e Nigéria, e o endividamento e os seus estrangulamentos marcavam, em definitivo, as suas presenças. Nos restantes Estados em que predominavam as economias assistidas pela cooperação internacional ressaltavam-se a incapacidade de gerir um modelo endógeno de acumulação e a própria dependência. A degradação das condições sociais, traduzida em indicadores sociais como a baixa taxa de escolarização, o baixo nível sanitário ou o declínio da situação nutricional, constitui uma das consequências mais visíveis. Por todo o continente, a desintegração institucional surge como uma das facetas mais importantes da crise. O Estado é objecto de uma apropriação e gestão neopatrimonialista, em que os recursos públicos são distribuídos segundo princípios clientelares. O Estado funciona, neste sentido, não como um agente do desenvolvimento, mas sim como um mecanismo de predação dos recursos.⁶

É neste contexto que uma grande maioria dos Estados africanos é sujeita aos programas de estabilização impostos pelo BM e FMI.⁷ A adopção dos Programas de Ajustamento Estrutural (PAE) coloca estes Estados numa situação de dependência, retirando aos responsáveis políticos africanos um espaço de manobra apreciável e provocando, em muitos casos, a perda do controlo sobre o processo social. De facto, as medidas accionadas pelo PAE contribuem, em muito, para a erosão da legitimidade dos Estados e para a perda de alguma soberania real, tanto ao nível externo como interno, porquanto exigem a redução das despesas públicas, que passa, entre outras, por restrições das importações, despedimentos de funcionários públicos considerados excedentários, cortes nos programas sociais que envolvem a saúde, a educação e a cultura, restrição do pacote de preços subsidiados de produtos essenciais, alienação das empresas e desvalorização da moeda. Os governos perdem capacidade autónoma de decisão em matéria estrita de política económica e, também, relativamente a aspectos que se prendem com o enquadramento legislativo e definição constitucional de competências. No plano interno, a aplicação das medidas dos PAE parece estar na origem de greves, manifestações e motins diversos que muito contribuíram para o desmantelamento de alguns regimes monopartidários que não conseguiram resistir às pressões externas e internas.

⁶ Sobre o Estado predador dos recursos nacionais, cf., entre outros, Jacquemot (1988), Bayart (1989), Messiant (1999) e Pestana (2004).

⁷ Os processos de transição em África iniciam-se, de facto, com as medidas de estabilização económica implementadas na década de 80 do século passado. No contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Guiné-Bissau fora o primeiro país e Angola o último.

Deve notar-se, no entanto, que não existe uma correlação linear entre, por um lado, a fraqueza ou crise económica e os respectivos efeitos sociais (mais) dramáticos e, por outro, a mobilização política contra o poder monopartidário e sua penalização eleitoral. Não foram os países mais endividados, mais marginalizados e mais pobres que enfrentaram a rejeição mais expressiva do regime monopartidário ali existente.⁸ Com efeito, a relação quase mecânica, frequentemente referida, entre liberalização económica e liberalização política - esta última associando multipartidarismo à democratização - não corresponde, de todo, à realidade histórica. A chegada do liberalismo aos PALOP entre 1982 e 1987, por exemplo, terá ocorrido numa altura em que os partidos únicos não tinham qualquer intenção de deixarem de o ser (Cahen, 1995); e só quando as políticas económicas liberais se revelaram mal sucedidas - porque não permitiram restabelecer a economia, pelo contrário, fizeram crescer consideravelmente a miséria da maioria da população e a riqueza de alguns - se avançou com as políticas de democratização. Como afirma Cahen, «a liberalização política (democratização parcial) não é a consequência do liberalismo económico: ela é a consequência do seu insucesso. O pluralismo político, condição necessária da democracia, surge como meio de evitar uma explosão social, é a consequência de uma relação de forças entre o poder e a população, da pressão popular, é uma vitória popular» (Cahen, 1995: 93).⁹ Na verdade, as políticas económicas liberais colidem com as necessidades sociais num contexto em que se está perante liberalismo económico sem mercado.

O processo de liberalização económica e democrática proporciona novas oportunidades às diversas camadas sociais e a alguns dos seus mais destacados líderes e representantes. Os militares procuram uma nova imagem e novas oportunidades; a sociedade civil e/ou seus (pretensos) representantes redefinem a sua importância, disputando partes do mercado de emprego e canalizando recursos; novos grupos reclamam a urgência de uma elite empresarial nacional coesa e forte, e o apoio do Estado à iniciativa privada, enquanto condição para a saída do marasmo socioeconómico; grupos há, também, que exigem o fortalecimento e renovação das estruturas públicas e administrativas, e a

⁸ No contexto dos PALOP, Cabo Verde é um exemplo acabado. A crise política e o processo de transição experimentados nos anos 90 não foram precedidos de uma crise económica nos moldes atrás descritos. Na segunda metade dessa década, Cabo Verde integra um reduzido grupo de países africanos que não se encontrava, nem tinha estado submetido a um PAE, sendo caso único entre os PALOP. A Reforma Administrativa levada a efeito dotou o Estado do aparelho institucional mais complexo e operacional alguma vez conseguido. Cabo Verde gozava (e goza) de uma paz social satisfatória, mantendo afastada qualquer conflitualidade política ameaçadora da integridade do Estado, ao contrário da maioria dos Estados do continente que conviviam (e convivem) com conflitos étnicos e regionais, como eram os casos de Moçambique e, sobretudo, Angola, entre os PALOP, que se defrontavam com guerras civis e efeitos económicos bloqueadores (Silva, 1997).

⁹ Itálico no original.

capacidade de liderança da elite intelectual como condições prévias para qualquer progresso; e os representantes do Estado tentam colocar-se nas melhores posições na nova conjuntura de liberalização económica e democratização dos países; os grupos mais vulneráveis - as populações rurais e urbanas mais desfavorecidas - tentam resistir e sobreviver o melhor possível às mudanças.

Neste contexto de mudanças, os actores sociais tendem a agir, não de modo anárquico ou num vazio, mas sim como parte de um tecido social e em conformidade com os mecanismos sociais capazes de sustentar as suas acções. Sejam indivíduos, instituições, grupos ou segmentos sociais, sejam entidades nacionais ou estrangeiras, os actores sociais, nas suas inter-relações, cooperam uns com os outros, competem e rivalizam entre si (dentro dos próprios grupos) e adoptam estratégias que consideram capazes de realizar melhor as suas finalidades ou interesses. Os interesses específicos de uns são, por vezes, opostos aos interesses de outros, e o conflito aberto ou latente constitui o princípio dominante do sistema social. Assim, num estudo focado nos actores sociais, a análise deve integrar os seus interesses (materiais ou ideológicos); os meios que adoptam para concretizar os seus objectivos, planos e alianças; as formas como encaram o futuro e as estratégias adoptadas para alcançar os objectivos traçados ou desejados. As lições retiradas da história recente de África ensinam que as elites tendem a adoptar uma *politique du ventre*, isto é, uma tendência para o enriquecimento ou acumulação primitiva por todos os meios; uma política de promoção de autoprivilégios que conduz à ruína dos Estados herdados do colonialismo, impedindo o processo de desenvolvimento (Bayart, 1989).

1.1.1.2 Transição sociopolítica

1.1.1.2.1 Eleições multipartidárias

Dos três aspectos fundamentais associados à vaga de democratização em África, a saber, o fim do partido único, o surgimento da competição política e a implementação de eleições multipartidárias livres e universais, este último é o que mais visibilidade e espectacularidade tem junto das populações, sobretudo porque os seus resultados reflectem-se de forma mais directa e imediata na vida das pessoas. Resta saber, no entanto, se as eleições multipartidárias significam, no imediato, democracia multipartidária.

Ao nível interno do continente, distinguem-se dois factores associados à vaga democrática:¹⁰ a persistência e o aprofundamento da crise económica, por um lado, e a perda de legitimidade dos sistemas de partido único, por outro.

A crise económica está directamente relacionada com a posição dependente de África na economia mundial. Entre outros factores, os efeitos da «crise de petróleo» dos anos 70, agravada pelo colapso das receitas provenientes da exportação na década de 80, contribuíram para o aumento da dívida externa de África e para uma maior necessidade de ajuda alimentar do exterior.

Ao assumir todas as tarefas de integração nacional e desenvolvimento com a obtenção da independência política, os partidos únicos foram incapazes de, por um lado, sustentar as crises económicas que se seguiram e, por outro lado, garantir as funções de patrocínio, traduzidas na possibilidade de proporcionar postos de trabalhos estáveis ou de distribuir recursos às clientelas políticas; os sistemas político-económicos adoptados revelaram as suas fraquezas. Para resolver os problemas da falta de recursos e do aumento do descontentamento das populações, os Estados tornaram-se cada vez mais repressivos, aumentando a violência sobre os cidadãos e desviando recursos para fins repressivos em detrimento de fins produtivos. Nesse quadro, desenvolveram-se as oposições ao poder instituído, o desejo de práticas de respeito pelos direitos humanos e de mais democracia.

Ao nível externo, contam-se entre os factores decisivos associados à vaga democrática em África uma perspectiva mais conservadora das relações Norte-Sul no Ocidente, a introdução generalizada dos PAE e o colapso do socialismo na ex-União Soviética e na Europa de Leste.

Simbolizada pelas administrações Reagan e Thatcher, a perspectiva mais conservadora do Ocidente traduziu-se na diminuição da prioridade e do apoio aos países de partido único no âmbito da política externa e da ajuda alimentar. As justificações dos insucessos políticos e económicos africanos começaram a deixar de ser toleradas. As novas prioridades eram, então, as reformas democráticas e uma maior liberalização económica, no quadro do falhanço dos sistemas de partido único de desenvolvimento centralizado.

¹⁰ Os acontecimentos internacionais, mormente o fim da guerra-fria, marcam o processo de democratização, mas este só foi possível porque as forças sociais internas que apelavam à mudança já existiam e, aproveitando a circunstância, fizeram ouvir a voz dos seus protestos. Os grupos sociais sempre fizeram grandes pressões sobre os Estados, recorrendo às tácticas mais diversas, incluindo «revoltas», «recusa de produção de certos produtos» ou «greves» (Bayart, 1983: 102). Mkandawire (1992: 4) alude à «primavera africana» para sublinhar uma maior intervenção das forças sociais protestando contra os efeitos negativos dos PAE e reclamando uma democratização das sociedades, uma maior fiabilidade na gestão pública e o fim da corrupção e gastos sumptuários.

A procura de mais ajuda por parte dos governos africanos, na sequência do aprofundamento da crise económica e à medida que as dívidas externas iam crescendo, encontra maior rigidez da parte do Ocidente (Mkandawire, 1992). As restrições impostas eram cada vez maiores e a ajuda externa passou a estar condicionada à implementação dos PAE.¹¹ Tratando-se, essencialmente, de um processo de liberalização económica, os PAE suscitavam cada vez mais democracia política. Em muitos países, os PAE foram seguidos de processos de democratização segundo o modelo ocidental.¹²

A queda do socialismo na ex-União Soviética e na Europa de Leste resultou, como se referiu, num duro golpe dos regimes políticos africanos então instituídos. Esse desmoronar do socialismo significou, para os regimes políticos do continente negro, a diminuição de apoios económicos e políticos e, acima de tudo, descrédito de princípios e sistemas de acção da principal base de apoio.

O processo democrático ultrapassa o simples acto eleitoral. Assim sendo, a análise do processo de transição política deve interrogar-se sobre o significado (imediato) das eleições multipartidárias ou as suas consequências na vida dos cidadãos, tendo em consideração não só os resultados eleitorais, como também todo o contexto no qual as escolhas têm lugar, mormente o quadro institucional e legal, as campanhas e os debates de ideias (Quantin (org.), 2004).

Os resultados das primeiras eleições multipartidárias ditaram a destituição e manutenção de numerosos governos e presidentes. Os «novos» actores políticos chegados ao poder não se revelaram muito diferentes dos seus antecessores nas suas práticas de poder. Por outro lado, as eleições decorreram, em muitos locais, em ambientes de acusações de irregularidades, intimidações e violência. A importância da compreensão dessa vaga democrática em África impunha-se pela necessidade de uma análise e compreensão correctas daquilo que, efectivamente, estava a acontecer. E isso era tanto

¹¹ Eram objectivos dos PAE «1) remover os obstáculos ao funcionamento da economia de mercado (por exemplo, subsídios ou monopólios); 2) reduzir as despesas do Estado, particularmente os gastos com a administração; 3) reduzir a inflação e estabilizar a moeda ao nível do seu valor real; 4) intensificar a exportação de produtos e exportáveis e aumentar as receitas de exportação» (Chabal, 1998: 147).

¹² O BM e o FMI postulavam que os PAE influenciariam positivamente o processo de democratização em África, uma vez que permitiriam um controlo por parte do Estado por um sistema privado autónomo e um desencadear de protestos da população contra o mau funcionamento do Estado, o que, por sua vez, reforçaria as medidas dos PAE, particularmente a redução dos consumos da elite governamental. O poder de influência dos PAE não se concretizou, todavia, tendo provocado quase sempre efeitos contrários aos esperados. As críticas a estes postulados são abundantes. A este propósito, Mkandawire (1992) refere-se ao cinismo dos países estrangeiros, do BM e do FMI, os promotores de democratização em África; os PAE não foram capazes de limitar o Estado, não foram favoráveis ao sector privado (não foi tomada em consideração a dinâmica no interior daqueles sectores), nem limitaram o clientelismo no interior do Estado (eliminaram-se uns, mas criaram-se outros). Quanto aos efeitos positivos dos PAE, as condições de dependência dos países africanos em relação aos países doadores não lhes deixam grande margem de manobra política.

mais importante quanto um certo optimismo que acompanhava essa vaga poderia transformar-se, segundo Chabal (1998), em pessimismo caso as experiências em curso não trouxessem os efeitos esperados, tanto ao nível interno como externo. Ao nível interno, as marcas dominantes seriam o desgaste das próprias populações, o desinteresse e a descrença total nos sistemas, nos políticos e nas instituições (nacionais e internacionais); e ao nível externo, o pessimismo poderia traduzir-se no desinteresse por África por parte da chamada comunidade internacional, limitando-se esta a actuações em termos multi e bilaterais, ou por parte dos *experts* que abandonariam o continente «com a justificação de que se [tratava] na verdade de um continente que não [podia] ser analisado nem compreendido» (Chabal, 1998: 144). Uma perspectiva histórica do processo de democratização em África é aquela que, na opinião de Chabal, melhor dá conta do que se passa neste continente.¹³ Perspectivar a democracia em África a partir da evolução histórica dos Estados ocidentais e dos Estados africanos, significa ter em consideração que

«1) o desenvolvimento da democracia foi tão difícil quanto violenta; 2) o desenvolvimento da democracia foi sustentado pelo desenvolvimento paralelo de um sistema económico dinâmico, nomeadamente o capitalismo e 3) o funcionamento efectivo da democracia reside na mais larga aceitação consensual sobre a legitimidade da relação entre representação e a responsabilização política parlamentar» (Chabal, 1998: 156).

Perante a impossibilidade de os países africanos do pós-colonialismo realizarem as condições políticas e económicas referidas, a questão que se coloca é a de saber-se em que condições essas eleições multipartidárias produziriam uma democracia estável. Responder a esta questão passa por repensar (a partir de uma perspectiva histórica mais adequada) o próprio conceito de democracia em África e considerar os obstáculos que se opõem à concretização de um regime democrático no continente negro.

Um ponto da situação sobre o processo de democratização em África revela alguns resultados positivos, mas também inúmeras contrariedades. A rápida evolução política, propriamente dita, ocorrida na África ao Sul do Saara (ASS) em direcção ao multipartidarismo até 1995 permitia distinguir várias categorias de democracias (Buijtenhuijs e Rijnierse, 1993; Buijtenhuijs e Thiriot, 1995).¹⁴ As «velhas democracias»

¹³ Chabal (1998) ensaia uma definição da democracia multipartidária a partir de quatro perspectivas: formal (procedimentos), institucional, cultural e histórica. Segundo esta última perspectiva, «a democracia é o produto final de um longo e complexo processo e não meramente o resultado de decisões políticas conscientemente tomadas num certo momento histórico com vista à implementação de um sistema político melhor» (Chabal, 1998: 155).

¹⁴ Em 1993, Buijtenhuijs fazia, em parceria com Rijnierse, um primeiro balanço da literatura relativa aos processos de democratização na ASS, entre 1989 e 1992 (Buijtenhuijs e Rijnierse, 1993). Grande parte dos escritos referenciados neste trabalho revelava carácter teórico e/ou generalista, debruçando-se, essencialmente, sobre os factos que teriam conduzido à transição. Em 1995, Buijtenhuijs prossegue os

integravam países que tinham experimentado um sistema multipartidário desde independência e que, regularmente, tinham efectuado eleições livres mais ou menos honestas. Eram os casos das Ilhas Maurícias, da Gâmbia e do Botswana, a que se devia juntar, também, o Senegal, onde o multipartidarismo fora autorizado em 1974, após um período relativamente curto de partido único. Entre as «novas democracias», distinguíam-se os países onde se tinham realizado eleições multipartidárias nos finais dos anos 80 e princípios de 90 e cujos resultados tinham permitido uma alternância no poder (África do Sul, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Benim, Zâmbia, Mali) e aqueles sem alternância de poder, ou seja, os poderes anteriores (partidos únicos) tinham-se mantido (Costa do Marfim, Zimbabwe, Moçambique, Guiné-Bissau, Gana). Outra categoria inclui «países retardatários» (Tanzânia, Chade, Eritreia, Somália) e países com processos de transições bloqueados (Nigéria, ex-Zaire, Burundi, Guiné-Equatorial ou Angola). O processo de transição democrática nessas duas últimas categorias enfrentava, na altura, problemas graves.¹⁵ Existia um grupo de países, que integrava Libéria, Ruanda, Serra Leoa, Somália e Sudão, em que a situação de guerra civil assumira proporções tais que a questão de democratização passara para plano secundário.¹⁶

Um dos obstáculos que estava associado ao processo de democratização em África dizia respeito à ausência de programas políticos dos partidos da oposição, o que, além de traduzir o desconhecimento da parte destes partidos relativamente à situação do país (sobretudo económica), os levava, frequentemente, a apresentar promessas demagógicas. O processo de democratização parecia ter entrado numa fase de estagnação. As mudanças ocorridas não produziram efeitos significativos, quer no plano político, quer no plano económico. O carácter limitado do processo de democratização pode contribuir para que esses regimes multipartidários evoluíssem para regimes monopartidários, de facto. O sistema multipartidário iniciado corria o perigo de desembocar numa situação de ausência de partidos reais, caso a reclamada participação popular na direcção do país se traduzisse, simplesmente, numa mudança de elite, numa substituição da equipa governamental. Esses múltiplos obstáculos, sem destruir totalmente as esperanças da verificação efectiva da

mesmos objectivos, desta feita em co-autoria com Thiriot (Buijtenhuijs e Thiriot, 1995). Esta última obra apresentava muitos trabalhos de terreno e fazia uma retrospectiva sobre as transições.

¹⁵ O insucesso da democracia em Angola ficava a dever-se, essencialmente, a dois tipos de razões segundo Messiant (1995): uma refere-se ao facto de os Acordos de paz, destinados a pôr fim à guerra civil iniciada após independência (os Acordos de Bicesse) e negociados sob auspícios internacionais, terem sido mal elaborados; a outra razão diz respeito ao facto de os dois principais partidos angolanos, UNITA e MPLA, nunca se terem convencido de que a democracia seria o melhor sistema governamental. Sobre o processo de democratização em Angola e sua relação com a guerra civil, cf., igualmente, Sommerville (1993) e *Revista Politique Africaine* nº 57 (1995) que consagra grande parte dos seus artigos a Angola.

¹⁶ Como é evidente, o processo de mudança sociopolítica em África não traduz a homogeneidade de modelos de transição. Sobre os diferentes tipos de modelos de transição democrática, cf. Buijtenhuijs e Thiriot (1995).

democracia em África, muito embora acompanhada de alguns sobressaltos, não deixariam de legitimar o pouco optimismo de alguns actores políticos e sociais quanto ao futuro desse processo de democratização em África.

I.1.1.2.2 Competição política

A experiência africana dos processos democráticos a partir dos anos 90 revela um carácter limitado das mudanças das elites no poder e uma necessidade de a África «inventar» projectos democráticos que contemplem uma verdadeira situação de competição política de tipo democrático.

Quantin (1995) avança a hipótese da possibilidade da democratização em África graças a uma simples reciclagem das elites existentes, moldadas anteriormente conforme uma concepção de um Estado pós-colonial autoritário e que desconfia de todo o alargamento da participação política. Para este autor, esta hipótese atribui mais espaço às tentativas de mudanças e permite manipulações várias sobre o sentido real das transições.

As experiências de democratização dos regimes da Europa de Leste demonstraram que os «democratas convertidos de última hora» foram mais hábeis a gerir as transições democráticas que os «democratas por convicção», os antigos dissidentes dos regimes autoritários. Relativamente à ASS, a questão que se coloca é a de saber se «as elites políticas socializadas segundo as normas de uma cultura política autoritária, isto é, convencidas, de boa-fé, da legitimidade das suas posições de dominantes antes da transição, podem tornar-se actores de uma democratização» (Quantin, 1995: 278). A pertinência desta questão é inequívoca, já que os processos de transição ditos democráticos em África têm resultado mais numa permanência do que numa renovação palpável do pessoal político, em ocasiões de relegitimação das elites do poder,¹⁷ permitindo apenas ligeiras renovações das elites políticas ou dirigentes do Estado. Nem os novos presidentes eleitos, nem os homens que os acompanham, nem os novos ministros são «novos homens» em relação aos regimes autoritários que sucederam. Mais, o tipo de práticas políticas dos novos presidentes eleitos democraticamente é marcado, globalmente, por formas

¹⁷ Esta realidade não é alheia à circunstância de a maior parte dos Estados pós-coloniais africanos ter sido construída sobre projectos não democráticos, sobre estruturas socioeconómicas características de Estados neopatrimoniais; «sobre a base estreita da facção privilegiada da população ligada ao aparelho de Estado e vivendo de redistribuição neopatrimonial; e o resto da sociedade tendo tendência a funcionar segundo as lógicas económicas e simbólicas que escapam em todo ou em parte a este projecto.» (Quantin, 1995: 281). Este esquema de construção de Estado explica, em parte, a ausência de efeitos imediatos sobre a composição da elite política na sequência da transformação das regras do jogo político, ou o pouco eco dos projectos de construção democrática nas populações. Parece pertinente, com efeito, a interrogação de Quantin (1995: 280 e 281) sobre «se as hesitações e as dificuldades das democratizações não provêm, ao contrário, de uma falta de interesse das elites pela concorrência política e se as possibilidades de mudança não estão ligadas aos projectos nos quais estas possibilidades vissem os seus interesses garantidos, ou mesmo as suas posições reforçadas.»

autoritárias, seja pela repressão do antigo partido único, seja pela restauração de um poder forte. Nos países onde não houve alternância, as práticas políticas não são essencialmente diferentes das dos países onde houve mudança de chefe de Estado. A manutenção da concentração dos poderes nas mãos do executivo e o insucesso das instituições parlamentares pluralistas têm sido os resultados mais regulares.

As experiências democráticas em curso na ASS são ainda insuficientes para revelar toda a sua natureza. A chave para a compreensão de todo o processo está, em parte, numa sociologia histórica, capaz de revelar o peso de uma concepção de submissão do povo e um poder todo-poderoso da administração, decorrentes de uma longa vivência colonial e da ainda breve experiência pós-colonial.

Os regimes democráticos liberais das sociedades pós-industriais baseiam-se nas negociações entre elites saídas de diferentes sectores da sociedade, sobretudo dos meios económicos; os profissionais da política têm raízes nos conflitos sociais da era industrial. Na ausência destas condições na África de hoje, o continente negro tem que encontrar outro tipo de construção democrática para conseguir o pluralismo político e dar sentido ao multipartidarismo. Esta tarefa é tanto mais difícil no contexto da realidade africana quanto as elites políticas monolíticas, que se representam a si próprias e não concebem a sua ascensão fora do Estado (devido à necessidade de fazer fortuna de uma forma rápida numa profissão de riscos), experimentam um certo «desencantamento da liberdade» com o fim do autoritarismo e as sociedades africanas vivem, por sua vez, um fraccionamento do tipo etno-regional e não um pluralismo portador de um projecto poliárquico, representativo da diversidade de estatutos socioeconómicos dos cidadãos.

Estes condicionantes menos propícios a uma verdadeira democratização não foram ultrapassados pelos processos de transição, sobretudo porque as elites que os protagonizaram não viram neles qualquer vantagem para si (Bayart, 1991; Quantin, 1995). Tem razão Bayart (1983) quando defende projectos de construção democrática em África mais radicais, incluindo o surgimento de grupos diferentes dos das elites neopatrimoniais.

Esta realidade não é alheia ao facto de o Estado pós-colonial africano ter sido «construído deliberadamente contra a sociedade civil, muitas vezes de forma mimética» (Bayart, 1983: 101). A sociedade civil a que o autor alude representa, de facto, alguma forma de condicionamento aos sistemas de poder, traduzida, por exemplo, num incómodo que a abordagem de certos temas/problemas, como direitos humanos e liberdade, encera.¹⁸

¹⁸ Sobre a discussão da noção de sociedade civil e da sua aplicabilidade em África, cf., entre outros, Buijtenhuijs e Thiriot (1995), Chabal e Daloz (1999), Pestana (2003) e Otayek (2004).

Essa construção do Estado contra a sociedade civil teve na sua base a ideologia da construção e da unidade nacionais que fundamentou a tentativa de moldagem da sociedade por parte do Estado e dos grupos dominantes. Bayart nota que

«a maior parte dos regimes restringem-se a esta faculdade, opondo-se à organização autónoma e plural dos grupos sociais subordinados, umas vezes esforçando-se para integrar as diferentes forças sociais no seio de movimentos únicos, outras vezes desenvolvendo de maneira mais ou menos implícita uma lógica paracensitária adoptando na maioria das vezes formas intermediárias e mistas de controlo. Trata-se essencialmente de, através do enviesamento desses procedimentos, inscrever os dominados no espaço da dominação e de lhes inculcar o Estado» (Bayart, 1983: 101).

A sociedade civil enfrenta, assim, dificuldades de autonomização, dificuldades que constituem, para os sistemas de poder, um instrumento das suas autopreserções.

Na época colonial, os trabalhadores não estavam organizados ou estavam integrados em organizações controladas pelos poderes vigentes, mas nunca organizados de forma autónoma. No Estado pós-colonial, a situação não é substancialmente diferente. Sobretudo nos primeiros tempos da independência, as organizações estavam sob domínio ou controlo do partido no poder, integradas nas «organizações de massas» (organização de trabalhadores, organização de jovens, organização de crianças ou organização de mulheres, entre outras). Esta forma de organização da sociedade deturpa e vicia o processo de competição política.

No quadro mais recente dos processos de transição económica e sociopolítica, a competição política em África padece de outros males. Os partidos no poder, através do governo, tentam controlar a liberalização económica e política. A própria colaboração ou imposição das organizações internacionais e as pressões internas, decorrentes da progressiva degradação das condições de vida das populações, acabam por dar uma nova configuração à arena de competição política. Não se estranha, pois, que os partidos da oposição se apresentem com uma fraca experiência política e pouca implantação junto das populações, sobretudo as rurais; sem um projecto alternativo credível, contentando-se com acusações mútuas; sem programas políticos capazes de proporcionar respostas aos grandes problemas que se colocam aos países; enfim, com falta de credibilidade. O contexto do processo de democratização em África não se pauta, por conseguinte, por uma situação de verdadeira competição política de tipo democrático;¹⁹ as situações de confronto total entre

¹⁹ Além da confrontação dos diversos projectos político-ideológicos apresentados à sociedade, outro tipo de competição política é aquele baseado numa eventual integração nos ciclos próximos do poder e redes clientelares (Otayek, 1991). E o resultado é a vivência numa realidade política na qual não se verifica,

os diversos actores ou de prolongamento dos antigos poderes constituem uma realidade permanente.²⁰

Um exemplo feliz da verificação de uma situação de competição política de tipo democrático seria o caso sul-africano (Crouzel, 1994). O que estava em causa no próprio processo negocial sul-africano era a elaboração das futuras regras do jogo político, ou seja, a preparação da reforma das estruturas políticas herdadas do *Apartheid* e a institucionalização da nova regulamentação. Daí que a reabertura do novo *Fórum* de negociação, a 1 de Abril de 1993, confirmando o carácter centralizador da negociação, tivesse sido um marco importante no processo sul-africano; a partir de então, a dupla African National Congress/National Party (ANC/NP)²¹ passaria a englobar todos os outros actores sul-africanos, ao todo vinte e seis representados.²² As estratégias negociais postas em acção traduziam uma gestão de conflitos de interesses dos diferentes actores. Se, num primeiro momento, ANC e NP acordaram gerir em conjunto o processo negocial, conseguindo, «graças ao sistema do ‘consenso suficiente’», que a negociação não avançasse sem um acordo mínimo entre ambos, a reacção a esta dupla ANC/NP traduziu-se, num momento posterior, na formação do

«Concerned South African Group (COSAG). Esta aliança da ‘oposição’, antes de tudo circunstancial, permitiu reforçar o poder das organizações fracas e marginalizadas na cena da negociação sul-africana. Para apoiar a sua acção em favor de uma forte autonomia regional, COSAG entendeu modificar as regras da negociação alargando a noção de ‘consenso suficiente’ aos grupos terceiros que representa» (Crouzel, 1994: 252).²³

A colaboração do ANC/NP era fundamental na institucionalização de uma nova regulação política na sociedade sul-africana. O processo de transição exigia, simultaneamente, reformas de estruturas do sistema de *Apartheid* e criação de novas instituições legítimas. As reformas das instituições do Estado haviam sido herdadas do

verdadeiramente, a competição política. Através deste último mecanismo, os sistemas de poder conseguem manipular o liberalismo ou pluralismo político a seu favor, fragmentando, multiplicando e cooptando os actores/bases sociais de apoio, e diminuindo, assim, simultaneamente a dependência excessiva de certos actores ou bases de apoio (Gomes, 2009).

²⁰ O caso angolano traduz, à semelhança de outros países onde se viveu uma situação de violência ou confronto aberto, apenas uma realidade limite.

²¹ Trata-se dos partidos políticos Congresso Nacional Africano (ANC) e Partido Nacional (NP) (presentemente Novo Partido Nacional - NNP).

²² Como se verá adiante com mais detalhe, isto é o contrário daquilo que sucedeu em Angola, onde UNITA e MPLA-Governo dominaram totalmente o processo negocial/democrático, não deixando qualquer espaço para os outros actores políticos ou sociais. O que estava em causa nas primeiras eleições em Angola, em 1992, era a conquista ou conservação do poder, e não a discussão do estabelecimento de regras democráticas e de governação; cf. *infra*, cap. II.1.2.

²³ Em Angola não foi possível criar uma terceira força, não só porque a dupla UNITA/MPLA-Governo não proporcionou esse espaço, mas, também, porque os muitos pequenos partidos ou outras forças sociais permaneceram divididos nas suas posições. Situação algo semelhante haveria de repetir-se aquando das eleições de 2008; cf., *infra*, cap. II.1.2.

Apartheid, na medida em que a abolição legal desse regime político, em Junho de 1991, não correspondia, na prática, à sua eliminação efectiva. As forças de segurança e os *media*, por exemplo, constituíam duas estruturas que requereriam reformas necessárias e urgentes. De qualquer modo, o NP/partido do governo acabaria por tomar medidas que permitiriam reforçar a sua capacidade de acção quando se separasse dos recursos do Estado.²⁴ Por outro lado, à medida que avançava o processo negocial, novas instituições legítimas foram integrando o processo. Os diversos *fora*, como são exemplos *National Housing Forum*, *Natural Economic Forum*, *Local Government Negotiating Forum*, agruparam organizações políticas, sindicatos e associações (cívicas) directamente interessados nos sectores em questão. «Estas novas instituições surgiram como lugares de mediação de conflitos sociais, como lugares de gestão de um novo ‘contrato social’ implicando a quase totalidade da sociedade sul-africana» (Crouzel, 1994: 254). Esperava-se, afinal, que o futuro sistema político sul-africano reflectisse as estratégias negociais implementadas: uma participação ampla dos diversos actores sociais, numa verdadeira atmosfera de competição política.

Os esforços para conseguir uma «destotalização» do Estado, desenvolvidos pela sociedade um pouco por todo o continente africano, não são, no entanto, de desprezar. Bayart ressalta algumas práticas populares que limitam e relativizam o campo do Estado, assegurando aquilo que ele designa «a vingança da sociedade contra o Estado» e que contribui para a falência económica deste:

«revoltas; recusa de certas culturas ou subprodutividade; greves; abstencionismo eleitoral; migrações; recurso à sacralidade, podendo ir até à criação de verdadeiras comunidades teocráticas fora do Estado; contrabando; despontar de um sector económico informal; circulação intensiva de uma informação não controlada pelos *media* oficiais; desqualificação do poder por um humor corrosivo ou por referência a uma transcendência de natureza religiosa, messiânica ou revolucionária; participação conflitual nos aparelhos de controlo político» (Bayart, 1983: 102).

Para Bayart, encontram-se entre as forças sociais capazes de enfrentar o sistema de dominação imposta pelo Estado o Islão, o sindicalismo, os partidos políticos e as Igrejas independentes (e não as católicas, que têm sofrido um declínio na sua influência). Os camponeses (enfraquecidos pelas suas clivagens internas e pela deterioração permanente das suas condições de vida) e os operários (que permanecem em número limitado) não se apresentam como forças poderosas capazes de levar a cabo este confronto com o Estado e

²⁴ Apoiando-se nas suas ligações estreitas aos meios económicos, o NP/partido do governo aproveita a política das privatizações, reforçando a sua capacidade de acção enquanto futura oposição.

conseguir o seu enfraquecimento ou destruição. Os intelectuais africanos e a burocracia em geral, por sua vez, têm-se colocado ao lado do poder e aspiram alcançá-lo.²⁵

As reacções da sociedade civil face aos Estados totalizantes permitem, com efeito, chamar a atenção para a necessidade de se relativizar a ideia corrente da fraqueza geral dessa sociedade civil face à dependência do Estado, tendo em conta as variações do carácter mais ou menos democrático do poder em causa (incluindo o grau de autonomia dos canais de acumulação em relação a um Estado que se apresenta, geralmente, como primeiro agente económico), até porque, e conforme Bayart,

«o potencial democrático da África define-se mais do lado dos ‘pequenos colectivos políticos’, cujas massas rurais e urbanas tomam a iniciativa e mantêm o controlo (como as associações de originários), do que na sombra dos parlamentos e dos partidos portadores das lógicas do Estado, da acumulação ou até mesmo de alienação» (Bayart, 1983: 103).

Daqui resulta que não se deve subestimar a capacidade das sociedades africanas de «invenção democrática» (Bayart, 1991: 11).²⁶

Ao contrário do que aconteceu na Europa de Leste, o processo de transição democrática em África caracteriza-se pela recusa de uma ruptura brutal com o passado, privilegiando o diálogo, mesmo com o antigo poder. Estas tentativas de «reconciliação» face aos poderes fortes e fortemente implantados correm o risco de serem mal sucedidas. As Conferências Nacionais Soberanas, que surgiram enquanto práticas verbais da democracia, locais públicos de discussão democrática, momentos ritualizados de deslegitimação/relegitimação do poder em curso, revelaram ser um tipo de *bricolagem* democrática aceite por todos, em que os acusadores do presente eram, de uma forma geral, actores de ontem; os antigos poderes revelaram dominar muita astúcia, renovando discursos, eliminando antigos símbolos. Daí que Ngalasso considerasse que, mais do que democratização, o que realmente aconteceu foi

«[...] uma simples liberalização [do espaço político] que não conduz à instauração de um Estado de direito, mas que aparece como uma nova empresa de legitimação do poder do

²⁵ Uma verdadeira competição política entre os vários actores sociais não é favorecida, certamente, por uma elite intelectual frágil e incapaz de fazer andar o processo democrático e de formular projectos alternativos de sociedade. No contexto dos Estados coloniais, a constituição da *intelligentsia* local africana tinha carácter mais ou menos recente. Até porque as universidades então existentes não estariam, na maior parte dos casos, vocacionadas para os africanos. De qualquer forma, os Estados coloniais e pós-coloniais impediram o nascimento e desenvolvimento de uma sociedade civil organizada (Cardoso, 2002).

²⁶ Bayart defende que é preciso admitir que, tal como os outros povos do mundo, os africanos têm capacidades e o direito de «inventar» a democracia. Para o autor, se se reconhece que a Índia vive uma experiência democrática, apesar das violações dos direitos humanos, e que esta democracia mais não é que uma derivação criativa do modelo britânico, o modelo Westminster, também é de admitir que África pode criar variações democráticas derivadas das suas antigas potências coloniais, num processo de «hibridação e de reinvenção» sobre um outro modo que não o autoritário (Bayart, 1991: 11).

Estado e daqueles que o detêm ao mesmo tempo que uma forma de integração, portanto de desmistificação, de descridibilização e de intimidação ou mesmo de corrupção e de fragilização, de uma oposição que deixou de estar fora de alcance, visto que doravante ela não está mais situada no exterior. A multiplicação extrema de pequenos partidos, verdadeiras ‘partículas’ com interesses divergentes e ambições desmesuradas, exacerbaram de facto os particularismos regionais, étnicos e linguísticos» (Ngalasso, 1996: 16).

De acordo com Ngalasso, não é certo que a África estivesse a viver um verdadeiro processo de democracia, na medida em que os poderes autoritários mais poderosos permaneciam e eram apoiados pelas potências ocidentais,²⁷ até porque as próprias oposições não revelavam cultivar o ideal democrático. De qualquer modo, alguns ganhos democráticos conseguidos são reais, mormente a consciência democrática, a liberdade de expressão e o multipartidarismo; embora não fossem suficientes, esses ganhos apresentavam-se como elementos importantes do processo democrático.²⁸

I.1.1.2.3 Ensinaamentos

O processo de democratização em África é actual. Esse carácter recente traduz-se na própria literatura, que se apresenta muito limitada e portadora de uma visão não neutral das abordagens científicas, sobretudo dos autores africanos que vivem intensamente o processo. É certo que o posicionamento desses autores não é homogéneo. Entre os optimistas e os pessimistas encontram-se os moderados, que se revelam mais prudentes nas suas análises e conclusões. É de assinalar, no entanto, o engajamento dos intelectuais africanos que assinam por sua conta grande parte dessa literatura sobre a democratização do continente, situação algo inovadora quando comparada com o que sucedia em anos anteriores (Buijtenhuijs e Rijnierse, 1993; Buijtenhuijs e Thiriot, 1995).

Aqueles autores que têm uma visão pessimista do processo de democratização em curso em África consideram que este continente não é o terreno ideal para o multipartidarismo, ou que a democracia, embora seja importante, é algo que está ainda longe de ser concretizado. Aqueles que têm uma visão mais optimista desse processo de

²⁷ A crise económica que dilacera África dissuade apenas algumas poucas empresas ocidentais, mas não desencoraja outros operadores mais competitivos, menos exigentes, mas, também, menos escrupulosos. A experiência tem demonstrado, por exemplo, que as empresas mineiras e petrolíferas se conformam bem com os regimes presidenciais de partido único ou mesmo com as situações da guerra civil (Bayart, 1991).

²⁸ Mais do que um processo de democratização, a África vive, pois, um processo de descompressão autoritária, isto é, uma crise de autoritarismos. Expressa pelas contestações dos autoritarismos, esta crise está associada às crises do Estado e do desenvolvimento que se apresentam intimamente interligados. De acordo com Médard (1991a: 92), a construção de uma democracia duradoura em África deverá ter, na sua base, a reconstrução do próprio Estado e do desenvolvimento, tratando-se de uma necessidade vital, pelo que pouco sentido faz continuar a afirmar que a democracia é um luxo para a África, sob pretexto de que é preciso «comer primeiro».

democratização baseiam as suas convicções, essencialmente, nas experiências democráticas levadas a cabo e numa sociedade civil que apela a uma maior abertura.

Um conhecimento daquilo que tem sido o processo de democratização em África é particularmente importante (Buijtenhuijs e Rijnierse, 1993), já que pode permitir entender as razões do fracasso das tentativas de introdução do multipartidarismo, e bem assim ajudar a acautelar-se contra as pseudodemocracias que estiveram associadas a muitos países que tinham alcançado a independência.

A origem da democracia em África vem de tempos remotos, porventura da época pré-colonial. Ligado à luta pelas independências esteve o ideal democrático e, mais recentemente, nos períodos que se seguiram às independências, alguns países ensaiaram alguns regimes democráticos. Esses regimes têm tido, invariavelmente, as suas fontes de inspiração nos modelos democráticos experimentados no Ocidente (incluindo aqueles regimes então denominados de socialismo africano, como era o caso do antigo Zaire de Mobutu).

O passado do continente africano revela experiências de diferentes modalidades de organização das sociedades. Se, para alguns autores, os sistemas políticos africanos pré-coloniais se caracterizavam por uma participação que reportava às *forms of democratic behaviour*, para outros, essa política tradicional africana era totalmente autoritária, não deixando lugar a qualquer ideia de democracia; os autores moderados exprimem as suas dúvidas quanto à democracia tradicional (Bozeman, 1976). Relativamente à herança colonial, existe acordo quanto à tradição política colonial repousar sobre a autarcia, a centralização e o paternalismo, embora tenha que referir-se, também que, apesar de autoritário, o Estado colonial não era todo-poderoso.

No debate científico sobre o processo de democratização em África ressaltam-se as influências exercidas pelas estruturas tradicionais sobre a realidade actual, caracterizada por uma sociedade civil que tem sido colocada à margem do processo, devido à atenção dada às lutas sobre o papel do Estado (nacional e internacional). As lições do passado recente do Estado pós-colonial apontam, pois, para a existência de Estados que assumem um papel central, mas que funcionam segundo os modelos ocidentais. Na verdade, as sociedades africanas apropriaram-se das forças políticas modernas enraizadas nas estruturas sociais locais, resultando dessa apropriação um processo híbrido cujas influências externas e dinâmicas internas criaram um novo todo. Em África, o Estado constitui o canal principal do crescimento económico e desempenha um papel central na

formação de classes sociais.²⁹ Com a independência, e na ausência de uma burguesia local, o poder é apropriado pela elite política e, mais tarde, pela classe política ou, então, pela burguesia burocrática, formada, sobretudo, por um estrato de altos funcionários, dirigentes de partidos e oficiais superiores. Uma característica principal deste estrato é que não detinha qualquer controlo sobre os meios de produção, mas aproveitava as suas posições para se munir de uma base económica própria, criando empresas públicas e privadas. Esta característica influencia decisivamente a política africana, bem como o processo de democratização actual, pois as condições de competição política são marcadas pela seguinte realidade: ou perde-se tudo ou ganha-se tudo.

Esta lógica de funcionamento surge na linha da *politique du ventre* referida por Bayart (1989). Para este autor, os dirigentes políticos africanos apresentam-se, regra geral, não como agentes de desenvolvimento, mas sim enquanto praticantes da *politique du ventre*: as suas intenções são, antes de tudo, «comer»; a política surge como a oportunidade de gozar e distribuir vantagens, donde a necessidade da existência de um sistema de apadrinhamento e clientelismo, a necessidade de lutar para controlar o Estado. Nesta linha situa-se, também, a luta pelos raros, mas importantes, postos administrativos, pelos exíguos subsídios para o desenvolvimento; luta essa realizada, frequentemente, com base na consciência étnica ou regional.

O fracasso da introdução do multipartidarismo em África sob os modelos ocidentais está associado à herança do Estado colonial, à função do Estado pós-colonial no contexto africano ou ao papel dos movimentos de independência. Relativamente à herança do Estado colonial, é de assinalar que a natureza autoritária e hierarquizada desse Estado (permanência de quadros políticos, económicos e sociais) não favoreceu um contexto de participação democrática. No contexto africano, a centralidade do Estado e, sobretudo, a sua função enquanto agente principal de desenvolvimento possibilitou a formação de partidos sem bases de apoio de organizações sociais e a ausência de um poder económico independente - o que fez com que o lugar do Estado fosse disputado e protegido, e onde tudo podia ser feito impunemente. Por outro lado, o objectivo comum da luta pela independência concretizada pelos movimentos de independência desapareceu com as independências. As divergências partidárias associadas ao facto de os partidos políticos terem um fundo étnico colocavam o problema de partilha de poder nessas condições. O resultado foi a formação de Estados monopartidários, em que os vencidos eram eliminados.

²⁹ Cf. *infra*, cap. I.1.2.

As críticas ao multipartidarismo tinham um denominador comum que era, precisamente, o discurso da legitimidade do partido único propalado tanto pelos dirigentes como pelos intelectuais. Os argumentos dos homens políticos visavam, sobretudo, a sua manutenção no poder, enquanto os argumentos dos intelectuais, sobretudo os teóricos da modernização e da dependência, sobrevalorizavam o papel do Estado como único motor do desenvolvimento (escondendo, assim, a natureza totalitária dos Estados pós-coloniais africanos), por um lado, e não concebiam a democracia no contexto africano, por outro. As principais críticas dirigidas ao multipartidarismo fundamentavam-se na ideia de que os modelos ocidentais não se ajustavam à realidade africana (os políticos apelavam aos modelos de consenso das formas de democracias africanas, enquanto que o meio científico chamava a atenção para a inexistência de condições necessárias ao funcionamento do multipartidarismo); na ideia que o multipartidarismo constituía um obstáculo a uma rápida evolução desses países (tanto os políticos como os cientistas apelavam à necessidade de uma unidade para uma evolução rápida da sociedade) e um obstáculo à «construção nacional»; enfim, na ideia de que a democracia era impossível no contexto da dependência (teorias da dependência). Têm razão Buijtenhuijs e Rijnierse (1993) quando afirmam que estes argumentos merecem ser revistos à luz das experiências dos últimos 30 anos.³⁰

I.1.2 Construção de Estado

A indispensabilidade do Estado no processo de desenvolvimento em África fora justificada, fundamentalmente, por três razões: o Estado constituir-se o agente principal ao nível dos investimentos; o Estado desempenhar um papel primordial no desenvolvimento das forças produtivas; e o Estado nacional proteger a sociedade, integrando-se no sistema dos Estados (Lopes, 1982).

A importância do Estado como agente principal de desenvolvimento traduz, por um lado, a ausência de uma classe privilegiada que detenha inequivocamente os meios e o controlo da produção e, por outro, o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas. Na ausência de uma burguesia nacional que controle economicamente o país, é a burguesia burocrática que domina o aparelho de Estado em África; é o Estado que planifica e executa os grandes volumes de investimentos necessários ao desenvolvimento dos sectores considerados vitais para a economia do país.

³⁰ A propósito dos cinismos relativamente ao processo de democratização em África, isto é, a viragem da ideologia que dá grande atenção à democracia em África, que antes considerava ser um luxo a democracia neste continente, mas depois afirma ser esta uma condição *sine quo non*, cf., igualmente, Mkandawire (1992).

Na sua função integradora, o Estado age em vários domínios: no domínio económico, investe, planifica e escolhe as prioridades para o desenvolvimento; no domínio político, procura concretizar uma integração de todas as camadas sociais; no domínio social, realiza a assistência social (saúde, educação, etc.); no domínio administrativo, tenta implantar um processo de descentralização, criando estruturas regionais e locais; e no domínio cultural, ensaia uma integração através dos meios de comunicação de massas e, sobretudo, da educação. Nota-se, no entanto, que o papel aglutinador dos centros urbanos não favorece essa integração, porquanto desenvolveu-se, nesses centros, uma consciência e um modo de vida muito diferentes dos do campo. Nos seus esforços para reduzir o fosso ou os desequilíbrios socioeconómicos entre esses centros urbanos e o resto do país, os governos procuram praticar uma política de planificação descentralizada fundada, sobretudo, nos trabalhos de infra-estruturas, mas os resultados têm sido pouco positivos.³¹

Na sua função protectora, o Estado surge enquanto espaço através do qual uma formação social se exprime ao nível internacional e faz ouvir as suas posições; é ao nível do Estado que se processa a integração regional, na perspectiva de um desenvolvimento autocentrado das regiões geográficas do «Sul» (*a collective self-reliance*).

Esta proeminência do Estado como agente privilegiado do desenvolvimento está intimamente ligada às perspectivas das Teorias da Modernização (Correia, 2007b). Estas teorias apreendem o desenvolvimento em termos de «evolução social», no quadro de uma hierarquia de progresso, considerando que o desenvolvimento das sociedades subdesenvolvidas, ou do «Terceiro-Mundo», passa pela adopção do nível de vida material e civilizacional europeu. Neste quadro, o Estado é entendido como a *driving force* no processo de modernização em África. Subjacente a esta perspectiva está o princípio de autonomia relativa do Estado, que encara o Estado como estrutura acima dos interesses dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais e cujo objectivo é conduzir o processo de investimento e de acumulação para o bem da comunidade. A experiência africana revela, no entanto, que a viabilidade do Estado-Nação como agente director de desenvolvimento tem sido comprometida,³² tendo contribuído para tanto, entre outras razões, a sua fraqueza

³¹ Incluem-se aqui iniciativas associadas às políticas de integração dos Governos na óptica do desenvolvimento regional, como são exemplos transportes e comunicações, abastecimento de bens de consumo, fornecimento de água, saúde e educação. Uma síntese das tentativas de implementação de políticas de desenvolvimento regional em Cabo Verde, nos anos 80/90, encontra-se em Correia (2007b).

³² O Estado, em África, tende a assumir o modelo de Estado-Nação europeu, unificador e respeitador das reivindicações das minorias e da autonomia administrativa e cultural. Subjacente a este tipo de Estado está a ideia de um Estado forte, tanto no desempenho da sua tarefa de resistir ao imperialismo externo como no esforço da condução do desenvolvimento económico do país. A Tanzânia é um dos raros países que tentaram institucionalizar a participação das populações no desenvolvimento. Procurou fazê-lo com base na antiga posição de *Ujamaa*, isto é, a ideia de solidariedade, da consciência de uma pertença comum, da

externa, traduzida na pouca relevância dos Estados africanos pós-coloniais face ao movimento do capital transnacional e na sua quase total dependência das instituições internacionais como o FMI e o BM.

Esta debilidade dos Estados africanos no quadro do capitalismo transnacional remete para o problema das classes sociais. Os grupos envolvidos no processo de desenvolvimento de África, quer externos (africanistas profissionais, entidades como o FMI e o BM, grupos religiosos e diferentes agências de assistência), quer internos (governos, homens do Estado, sociedade civil, intelectuais), não actuam de forma totalmente desinteressada; as suas articulações individuais e colectivas, bem como as suas práticas do desenvolvimento, estão matizadas por factores de classe e interesses nacionais e internacionais que servem. Nestas condições, torna-se improvável que as transformações socioeconómicas necessárias em África se verifiquem face a esse neocolonialismo temporário; ou seja, a desconexão, de que fala Amin (1986), torna-se complexa e problemática ou mesmo impossível, com as classes médias de pequenos produtores e proprietários, isto é, pequeno-burgueses, a dominar o Estado. As razões por que os Estados africanos, isto é, a classe-Estado, têm comprometido o processo de desenvolvimento no qual estão envolvidos têm muito que ver, por conseguinte, com a sua natureza autoritária e o seu modo de funcionamento clientelar e patrimonialista.

Um esboço, ainda que breve, das grandes linhas apropriadas à abordagem da problemática do Estado em África, e, em particular, o seu carácter de classe, permite revelar as realidades socioeconómicas e políticas experimentadas pelos africanos nos Estados pós-coloniais que em muito enformam as suas vivências. Na base das discussões sobre a natureza dos Estados africanos pós-coloniais está o controverso princípio marxista, segundo o qual o Estado constitui uma categoria de classe e o seu poder tem sempre um carácter de classe, não sendo, por isso, mais do que um órgão (poder político) utilizado por uma classe contra outras. As várias correntes teóricas sobre o Estado em África não são, no entanto, unânimes sobre esta questão.³³ Para umas, o carácter de classe do Estado em África não é burguês nem proletário, uma vez que o Estado desempenha um papel especial de transformação social. Para outras, a classe pequeno-burguesa, ou classe política, constitui uma classe informal e incompleta, em que algumas das suas facções podem usar o poder do Estado para instaurar o «socialismo», restando saber, no entanto, se é ou não possível o Estado pós-colonial surgir como instrumento revolucionário. Para outras ainda,

responsabilidade social. Todavia, a experiência não foi inteiramente bem-sucedida, devido não só ao centralismo e à burocracia, como também a uma certa inércia dos camponeses (Lê Thanh Khôi, 1990).

³³ Para uma síntese destas perspectivas, cf. Shivji (1980).

o carácter de classe do poder do Estado não se coloca, na medida em que este poder se encontra nas mãos de uma oligarquia financeira mundial, sendo que os membros nacionais se limitam a ocupar os postos do aparelho de Estado ao serviço dessa oligarquia - embora haja, entre estes membros nacionais, indivíduos reaccionários e fiéis aos imperialismos, assim como pessoas «inocentes» que ficam do lado do povo.³⁴

Na linha desta última corrente, distinguir-se-ia, em África, a classe dominante ou dirigente da classe governante, esta última composta pelo pessoal que se encontrava no topo da hierarquia do Estado, isto é, os funcionários e os representantes do Estado. Criticando esta tese da existência de uma classe dominante mundial, Shivji (1980) argumenta que, por um lado, para ser verdadeira, seria preciso demonstrar a existência de um sistema de produção social ao nível mundial, o que não se fez, e, por outro lado, tendo em consideração que, em África, a referida «classe governante» consegue, na prática, o sucesso da «classe dominante», é contraditória a distinção teórica entre aquelas duas classes (Shivji, 1980: 791). Para o presente trabalho, o interesse desta discussão reside no facto de ela remeter para a necessidade de uma conjugação de posições teóricas abstractas com posições práticas provenientes de análises concretas. Ou seja, a caracterização de uma classe-Estado deve, acima de tudo, partir de análises das formações sociais concretas, sem deixar de tomar em consideração que a natureza e as características do Estado pós-colonial se ligam ao Estado colonial e à independência política, mormente a natureza antidemocrática do imperialismo; que a independência política cria um Estado nacional separado, mas não o fim da dominação económica; que, no Estado pós-colonial, o poder é detido pelas classes dominantes, que possuem interesses próprios mas coincidentes, a longo prazo, com os interesses do imperialismo no seu conjunto; e que as rivalidades entre os imperialismos têm lugar na base das alianças que estes fazem com as diferentes classes ou facções de poder do Estado (Shivji, 1980).

Uma perspectiva que interpreta os conflitos e as contradições estruturais das formações sociais africanas é a teoria das classes sociais, que se ocupa da análise das finalidades, das acções e das condutas dos agentes sociais, enquanto produtos de uma estrutura e práticas institucionalizadas duradouramente reproduzidas³⁵. De acordo com Marx, é o modo de produção da vida material que domina o desenvolvimento da vida

³⁴ Esta oligarquia financeira seria uma das componentes de uma classe dominante, da qual faziam parte, ainda, organismos internacionais, tais como o BM e o FMI, organismos nacionais dos países nórdicos e outros países europeus, diversas sociedades multinacionais e burguesia metropolitana, entre outros. Seria, precisamente, esta classe dominante que detinha o poder dos Estados nacionais africanos.

³⁵ Para uma revisão crítica das teorias de classes sociais, cf., entre outros, Wright (1993), Almeida (1999) e Borges Pereira (2005).

social, política e intelectual de uma formação social (Marx, 1975). Foi este autor que levou mais longe as análises das relações sociais contidas na actividade produtiva. A sua descrição das propriedades gerais da estrutura do funcionamento das sociedades capitalistas remete, essencialmente, para o antagonismo irreduzível existente entre a burguesia e a classe trabalhadora; antagonismo este que tende, directa ou indirectamente, a influenciar as relações sociais que impliquem outras classes. Marx analisa o capitalismo enquanto um modo de produção que designa um conjunto de relações sociais, no qual os homens interagem e produzem os bens e serviços necessários à sua existência.

A análise das posições de classes não se restringe, no entanto, às relações contidas na actividade produtiva, em sentido estrito, mas abrange o conjunto da divisão social do trabalho, incluindo as actividades em sectores não produtivos, como muitas daquelas que dependem dos aparelhos do Estado ou do sector da circulação. Ou seja, a definição da situação de classe a partir das posições na divisão social de trabalho refere-se não só à esfera económica, mas também às relações e funções diferenciadas a outros níveis, mormente às relações de dominação/subordinação política e ideológica. Daí que as posições de classes prolonguem os seus efeitos a outros campos da prática social, nomeadamente as clivagens em termos ideológicos, de poder e autoridade ou de modo de vida. A posição defendida por Poulantzas (1974) enquadra-se nesta perspectiva. Este autor argumenta que as clivagens se alargam, entre outros, aos domínios escolares, culturais, simbólicos, modos de vida, prestígio, respeitabilidade, gestão e tipos de consumo.

Impõe-se, com efeito, a necessidade de ultrapassar a polarização simples de classes fundamentais. Debruçando-se sobre esta questão, Wright defende que as posições não ambíguas de classes não esgotam as situações estruturais que é necessário ter em conta, sendo que a não coincidência entre as dimensões das relações sociais de produção conduz a «posições contraditórias de classes» (Wright, 1993: 60).³⁶ O autor distingue três posições contraditórias que estão no centro dos debates sobre as classes médias: os directores (*managers*) e os supervisores, entre a burguesia e o proletariado; os pequenos empresários, entre a burguesia e a pequena burguesia; e os empregados semiautónomos, entre a pequena burguesia e o proletariado. Enumera, por outro lado, um conjunto de categorias, incluindo estudantes, reformados e pensionistas, desempregados, funcionários nos aparelhos políticos e ideológicos (padres, polícias, professores) e donas de casa, cujos critérios de qualificação teriam que ser específicos (ou, em situação extrema, recusar-se a qualquer

³⁶ Esta noção dá conta de situações que se reproduzem duravelmente no quadro de transformações ocorridas nas formações sociais contemporâneas e que escapam às classificações tradicionais, contribuindo para uma melhor centralização da complexidade estrutural que delimita o campo das práticas das classes.

qualificação). Estas categorias referem-se a situações determinadas não directamente ao nível das relações de produção, pelo que Wright (1993) recorre às trajectórias de classe e às ligações familiares para qualificá-las. Os casos dos estudantes e das donas de casa ressaltam a importância da referência familiar na qualificação da respectiva pertença de classe; a família, e não o indivíduo, constitui, pois, a unidade básica da análise de classes.³⁷

Wright tenta, deste modo, introduzir um certo tipo de complexidade na estrutura de classes. Sem abandonar a centralidade das relações de produção na especificação da estrutura de classes, o autor procura mudar o vínculo simples existente entre indivíduos-no-emprego e classes, introduzindo os conceitos de «posições múltiplas de classes», «posições mediatas de classes» e «posições temporais de classes» (Wright, 1993: 39). As primeiras permitem ultrapassar as discussões sobre a defesa de posições únicas na estrutura de classes; as pessoas podem ocupar mais que um emprego, do mesmo modo que podem ser detentoras de propriedade capitalista e, simultaneamente, ter algum trabalho. As segundas, isto é, as posições mediatas de classes, referem-se às diversas formas em que os interesses de classes estão condicionados pelas relações sociais além da sua relação directa com o processo de produção, como são exemplos as redes de parentesco e as estruturas familiares ou a relação com o Estado; donde se segue que a estrutura de classes ao nível concreto impõe que se tome em consideração tanto as relações directas como as relações mediatas. E, finalmente, as posições temporais de classes permitem ultrapassar as críticas que se dirigem à análise estrutural de classes, como seja o seu excessivo estatismo.

Este é o quadro no qual a problemática do Estado em África deve ser analisada, pois a realidade africana revela que mais do que o desenvolvimento das forças produtivas - condições do surgimento das classes sociais conforme a perspectiva marxista -, as classes sociais estão intimamente ligadas às questões da sobredeterminação da dominação política, pondo em causa qualquer análise baseada estritamente sobre o económico.³⁸ Uma análise das classes sociais em África deve, por conseguinte, fundar-se sobre os seus próprios antagonismos, por um lado, e centrar-se sobre a questão do *poder*, designadamente as contradições que se verificam entre o conjunto dos trabalhadores (rurais e urbanos) e as burguesias locais, por outro. Estas contradições ajudam a esclarecer o processo de

³⁷ Como refere Almeida (1999: 76), o conceito de família situa-se «não no terreno das acções individuais e finalizadas e da interacção, mas no das práticas colectivas produtoras do social, no das relações sociais».

³⁸ O marxismo dá prioridade às forças de produção, explicando as estruturas do conjunto das sociedades pela determinação das relações de produção. Assim, a partir do momento em que uma sociedade humana atinge um certo estágio de desenvolvimento das forças produtivas, estas dividem-se em classes sociais antagónicas. De acordo com Magubane (1985), a análise de classes em África não coloca qualquer tipo de problema, mesmo na perspectiva marxista, na medida em que o nível do desenvolvimento das forças produtivas é, por todo o continente, suficientemente evoluído para que as classes sociais possam fazer a sua aparição.

exploração destes trabalhadores pelas burguesias locais, assim como da periferia pelo centro. Se é verdade que, nas relações entre o centro e a periferia, ocorrem transferências de valor desta para aquele, dando, assim, lugar a acumulação primitiva, não é menos verdade que, nesta relação mundial de produção, o elemento fundamental de articulação é o aparelho de Estado. E é sobre as suas formas repressivas, administrativas e ideológicas, enquanto agente activo e dominante, que é garantida a perpetuação da exploração económica em proveito do sistema mundial. Assim, «se à escala mundial é preciso isolar ao máximo o imperialismo dominante ou subimperialismo sectoriais, ao nível nacional, ou seja, no interior de uma formação social dada, é a burguesia local que aparece como o inimigo principal das massas; o essencial do seu lucro reverte a favor dos imperialismos dos quais depende» (Olivier de Sardan, 1975a: 1523).³⁹

Em África, a classe dirigente tende a controlar o aparelho de Estado e todo o aparato político, o que lhe permite deter um poder sobre os meios e as relações de produção, sobre as forças produtivas, tornando possível transformar «a sua hegemonia ideológica, o seu domínio político e a sua qualificação educativa numa estrutura de poder monopolista sob regimes políticos militares, uni-partidários ou poliárquicos» (Dias, 1990: 293).⁴⁰ O processo de exploração em África tem lugar, fundamentalmente, no domínio da circulação e não no da produção. As burguesias de Estado e a burguesia comerciante constituem o primeiro estágio da pirâmide, que priva os camponeses africanos do seu trabalho, desempenhando, deste modo, um papel executivo no sistema capitalista mundial face às massas africanas. Se a burguesia comerciante edifica as suas bases económicas sobre o monopólio do sector do comércio *import-export* (comércio grosso ou meio grosso), as burguesias de Estado encontram no aparelho do Estado a sua fonte de recursos e de poder, que lhes foi transmitida directamente com a independência. As burguesias de Estado desempenham, além da repressão e do enquadramento político, uma função económica, mormente nas áreas dos impostos, da troca desigual e da acumulação local alargada, associada ao capital estrangeiro ou em ligação com ele. Ao operar por intermédio do aparelho de Estado, e enquanto classe, os seus membros não deixam de utilizar, a título

³⁹ Ao abordar a problemática das classes sociais em África, Olivier de Sardan (1975a) acusa Samir Amin de não se preocupar com o campesinato e o proletariado africanos e a exploração a que esses grupos populacionais estão sujeitos, interessando-se, apenas, pela burguesia local e suas possibilidades de acumulação, isto é, as possibilidades de se estabelecer por conta própria. Como o próprio afirma, o que ele critica em Samir Amin é a «neutralidade mais que equívoca face às burguesias de Estado», o que faz com que a questão da luta de classes fique de fora nas análises deste autor (Olivier de Sardan, 1975a: 1509).

⁴⁰ É com base na tomada em consideração dessa estratégia da classe dirigente em África que Dias (1990) defende que os esforços para alterar o sistema educativo tendem sempre a fracassar, visto que nem a base capitalista nem a natureza de classe-Estado são mudadas, do mesmo modo que a força «revolucionária» da educação escolar, enquanto meio de libertação individual e colectiva, instrumento de igualdade e mobilidade social e principal força de desenvolvimento, não passa de um mito (Dias, 1990: 293).

individual, as suas posições para enriquecerem e se colocarem no quadro do capitalismo privado. As burguesias de Estado têm, por conseguinte, uma estratégia própria que visa reforçar constantemente as suas posições relativas. Como afirmava Olivier de Sardan, «a burguesia de Estado não é nem independente, nem sacrificada. Ela prospera, apesar de e graças à sua subordinação. Numa palavra, ela está integrada no sistema capitalista mundial» (Olivier de Sardan, 1975b: 1761). Tudo se conjuga, portanto, para que não mais se possa divorciar a luta de classes em África da análise das relações internacionais.

É neste quadro que se coloca, também, a questão da (in)capacidade dos Estados pós-coloniais ou das pseudoburguesias nacionais em África enquanto agentes de desenvolvimento. A este propósito, Magubane (1984: 349) nota que esta camada da população, por mais nacionalista que possa ser, não poderá dirigir «livremente» o «desenvolvimento das forças produtivas», já que está sujeita à manipulação exterior, ou seja, ela nunca poderá ser uma burguesia nacional.⁴¹ Esta exterioridade dos Estados pós-coloniais surge como condição necessária, pois a integração no mercado dominante é uma condição essencial de sobrevivência, porquanto permite o acesso à ajuda financeira fornecida, essencialmente, pelas potências que controlam esse mercado. É pela integração nesse mercado que a classe dirigente consolida as suas bases económicas e adquire o modelo de consumo europeu para satisfazer os seus caprichos. Associada à dependência externa estariam ainda o despotismo, a centralização do poder, a corrupção, o nepotismo, a prevaricação e o regionalismo - todos instrumentos de controlo e contenção das revoltas das populações rurais e urbanas. Estes instrumentos constituem entraves a um desenvolvimento cujo objectivo é a melhoria do nível de vida das populações rurais e urbanas, e não a consolidação das vantagens e privilégios da classe dirigente e seus aliados externos. E porque estão ligados à natureza profunda desses Estados, tornam-se difíceis de erradicar.

Outros aspectos importantes associados ao carácter de classe dos Estados africanos referem-se à sua impotência e às estratégias de centralização que têm conduzido ao esgotamento da sua fonte de rendimento ou base económica, ao nível interno. Os Estados africanos têm extorquido o excedente produzido pelo campesinato no seu interesse próprio e têm-se preocupado pouco ou nada com o objectivo de proceder a uma utilização de recursos de modo produtivo.⁴² Estas práticas são contrárias aos princípios proclamados

⁴¹ Cf., igualmente, Olivier de Sardan (1975a).

⁴² Esta relação Estado/mundo rural explica-se pela referida noção do «Estado predador», segundo a qual a burguesia assume o poder, isto é, o controlo do aparelho de Estado, com o objectivo de extorquir ao campesinato o excedente que ele produz. Esta teoria põe, assim, em causa um modelo de acumulação extensiva de referência, segundo o qual o Estado apropria-se do excedente produzido com o objectivo de

pelos próprios Estados e têm conduzido a uma expansão anárquica do sector público urbano, que consome grande parte do orçamento de Estado, e a um deslocamento dos recursos dos pobres para os não-pobres, dos produtivos para os não-produtivos. Este papel centralizador do Estado em África está ligado à fraqueza do capital local e à pressão de grupos ou segmentos sociais da população. E porque a acumulação do capital repousa, essencialmente, numa dinâmica externa (financiamento externo) e o Estado se confronta com a necessidade de legitimação interna, decorrente da evolução dos conflitos de classes, a sua intervenção pública surge envolta em contradições e hesitações.

A impotência dos Estados africanos para conduzir o processo do desenvolvimento está ligada, com efeito, não só à escassez de meios, mas também, e sobretudo, à irracionalidade interna que preside à escolha das suas opções e aos modos de gestão dos seus recursos. Como refere Sandbrook,

«a tendência não desenvolvimentista ou antidesenvolvimentista da grande parte dos Estados africanos é função da adaptação política. Esta tendência é confirmada tanto por uma gestão desorganizada, ineficiente e corrupção generalizada do sector público, como pela instabilidade política e incapacidade de impedir o desvio sistemático das leis e dos regulamentos» (Sandbrook, 1987: 18).⁴³

Com a descolonização, a adaptação dos Estados pós-coloniais à uma nova ordem jurídica e burocrática resultou na criação de Estados neopatrimonialistas (ou de poder pessoal) que funcionam em detrimento das necessidades de crescimento económico a longo prazo, visto que os responsáveis políticos tendem a tomar decisões de curto prazo ou em função do seu próprio enriquecimento (Sandbrook, 1987).⁴⁴ O Estado patrimonialista é acompanhado da deterioração da capacidade administrativa e da racionalidade burocrática, acabando por conduzir, no limite, à impossibilidade do controlo da função pública, como se reflecte na proliferação de práticas de corrupção nas sociedades do Estado.

proceder a uma alocação de recursos de modo produtivo (Jacquemot, 1988; cf., igualmente, Bayart, 1989; Messiant, 1999).

⁴³ Tomando como exemplos as experiências bem-sucedidas do papel central do Estado intervencionista nos Novos Países Industrializados (NIP), ao interrogar-se sobre o porquê e o como os Estados africanos pós-coloniais constituem uma das causas da estagnação económica, Sandbrook (1987) nota que aquelas experiências apontam para um ponto fulcral que é o do papel dos contextos políticos e administrativos no desenvolvimento capitalista, ou seja, a existência de um quadro geral sociopolítico e jurídico que estimule as relações de mercado. Nesta ordem de ideias, o bom desempenho dos Estados africanos enquanto motor de desenvolvimento deve pressupor, entre outras, a criação de condições jurídicas, políticas ou económicas necessárias à acumulação do capital (Sandbrook, 1987). Sobre o carácter (neo)patrimonial dos Estados africanos, cf., entre outros autores, Médard (1991b), Chabal (2002), Birmingham (2002), Bratton e Van de Walle (2002) e Bruhns (2012).

⁴⁴ A estatização, associada ao neopatrimonialismo, obedece a uma lógica que tende a bloquear a formação de uma verdadeira classe de empresários industriais a que os burocratas serviriam de pessoal político e administrativo. A classe política e burocrata apresenta-se, com efeito, como a única força social capaz de conduzir o processo de integração nacional e garantir a sua perenidade, sobretudo, pelas suas aptidões e oportunidades efectivas de negociar com as potências estrangeiras.

O nível de (in)competência ou (in)capacidade dos diversos Estados africanos varia, no entanto, de país para país, podendo distinguir-se vários tipos ou graus de estaticidade de Estados (Sandbrook, 1987).⁴⁵ Nos Estados fictícios, o interesse pessoal dos dirigentes - que diz respeito à sua sobrevivência e/ou ao crescimento dos recursos - constitui a regra, resultando daí que não se possa falar com pertinência numa orientação estratégica de desenvolvimento. Nos Estados fortes, observa-se uma capacidade dos dirigentes para manter uma ordem social e levar a cabo as políticas que definem, devendo notar-se, igualmente, que alguns deles puderam realizar, em parte, os programas de mudança social e enfrentar os desafios da economia internacional. Os Estados intermédios, que constituem a maioria dos Estados africanos, «possuem ao menos uma capacidade mínima para manter a ordem, elaborar e aplicar uma política, e gerir as sociedades e as funções públicas» (Sandbrook, 1987: 30).

Não obstante existirem muitas diferenças entre esses Estados, que se explicam pelas disparidades de condições sociais e materiais de cada um dos respectivos países (mais ou menos favoráveis ao bom funcionamento das instituições políticas e administrativas de origem ocidental) e pelas diferenças de competências e engajamento dos dirigentes políticos, a situação prevalecente é a da sua incapacidade e dificuldades em conservar as condições políticas, legais e económicas necessárias à expansão do capitalismo. Com efeito, o acesso às condições de lucro está ligado à manipulação do Estado ou ao recurso à economia paralela. No sector formal da economia, os políticos tendem a monopolizar tais oportunidades de lucro, investindo apenas nas condições de monopólio protegido pelo Estado ou quando existem recursos naturais acessíveis e muito valorizados; operando no sector das matérias-primas enquanto os preços mundiais forem elevados (a elite dominante estabelece os enclaves bem protegidos e bem aprovisionados, com a ajuda dos governos estrangeiros se necessário); ou celebrando contratos com o Estado em condições altamente favoráveis, designadamente os monopólios no comércio e nos transportes. Todas estas práticas acabam por funcionar como canais de absorção dos magros recursos nacionais por uma minoria. No sector informal predomina a economia paralela, o contrabando ou as transacções ilegais em divisas estrangeiras, numa clara violação às regulamentações governamentais. O funcionamento da economia paralela depende de certas práticas ilegais,

⁴⁵ Sobre os graus de estaticidade de Estados, cf. Clapham (2003). Próxima da noção de Estado fictício, de Sandbrook (1987), é a noção de Estado fraco, de Clapham (2003), que remete para a instrumentalização do Estado no interesse privado. A noção de Estado falhado remete, por sua vez, para a impossibilidade de condições para assegurar as condições mínimas às populações, como a justiça, a segurança e a boa governação (Clapham, 2003; cf., igualmente, Pureza *et al.*, 2007). Para uma análise dos Estados falhados a partir dos factores social, político e económico, cf. Sekhar (2010); uma perspectiva geopolítica da análise das razões do Estado falhado em África encontra-se em Kraxberger (2012).

tais como o tráfico de influências e a corrupção. Se a deterioração do Estado é condição necessária à emergência da economia paralela, esta última é, também, por sua vez, factor de enfraquecimento do próprio Estado, sobretudo ao generalizar a corrupção sistemática e ao estreitar a base fiscal do Estado. A fragilidade do Estado e das suas estruturas constitui, com efeito, condição de sobrevivência e/ou reforço das posições na estrutura social das diversas categorias sociais. Trata-se, no fundo, de uma situação de «desordem», propícia «àqueles que sabem como jogar no ou com o sistema» (Chabal e Daloz, 1999: xix), incluindo aqui não só os segmentos sociais mais favorecidos, como também os menos favorecidos, que, através, por exemplo, da economia informal, encontram estratégias adequadas de sobrevivência.

O processo de «desestatização» iniciado nos inícios dos anos 80 está associado ao reconhecimento do Estado enquanto um dos elementos responsáveis pela estagnação económica do continente.⁴⁶ Com efeito, na sequência das severas críticas à gestão das economias africanas feitas pelas organizações internacionais de financiamento, tais como o BM e o FMI, e da própria autocritica dos governos destes Estados, procedeu-se ao desmantelamento do Estado em África no quadro dos PAE, cujas medidas focam os sistemas de regulação dos mercados, atingindo o próprio modelo de Estado anterior.⁴⁷

As medidas de «desestatização» assumem formas diversas, mormente a retirada do Estado do mercado e as privatizações. Estas últimas ocorrem, no entanto, com muitas dificuldades e provocam outros tantos desequilíbrios. O caso das privatizações das indústrias, do comércio e do turismo é elucidativo. Na verdade, o processo de privatizações depara-se, entre outros, com a inexistência de empresários, pois só o Estado tem a possibilidade de canalizar os recursos e os fundos externos para tais empreendimentos;⁴⁸ com as fracas possibilidades de concretizar o partenariado entre os privados nacionais e estrangeiros; com as contradições inerentes à transferência de propriedade (do público para o privado), já que semelhante processo pode não influenciar os resultados de exploração; com o facto de as empresas burocratizadas se prestarem mal aos interesses privados; e com

⁴⁶ Desse diagnóstico surgem «os remédios da política económica largamente uniformes, quaisquer que sejam as situações concretas», como são os casos dos PAE (Jacquemot, 1988: 272).

⁴⁷ Muitos dos governos africanos que facilmente acederam a estas teses liberais, proclamando os *slogans* «menos Estado, mais mercado», fizeram-no mais por pressões financeiras (necessidade conjuntural) do que por convicção ou desejo.

⁴⁸ Perante a fraqueza da sua base económica, a classe-Estado tenta reconverter a sua renda burocrática em capital económico. Este é o princípio orientador da sua estratégia face ao processo de liberalização económica, através do qual procura a todo o custo, e de maneira complementar, manter a sua renda pela compressão dos efectivos, ao mesmo tempo que prevê e tenta a sua transformação numa classe mais produtora, assumindo, progressivamente, o papel do primeiro agente económico.

os entraves culturais provenientes da influência do comportamento do Estado centralizado da organização social tradicional.

Por outro lado, é necessário ter, também, em consideração que as estruturas de substituição do Estado levam algum tempo a compor-se, até porque, na ausência de um tempo razoável, corre-se o risco da atomização social, o que coloca a questão fundamental de saber como impedir a degenerescência do Estado e o declínio económico. De facto, a «desestatização» coloca menos dificuldades onde já existe uma importante classe de empresários e investimentos estrangeiros consequentes. Assim, tem toda pertinência a observação de Jacquemot (1988), segundo a qual a crítica radical do Estado na linha dos PAE oculta o debate sobre o seu papel e as funções essenciais na dinâmica societal. Para Sandbrook (1987), os pacotes de medidas dos PAE têm uma orientação a-histórica - na medida em que recusam tomar em consideração o papel central do Estado no desenvolvimento capitalista - e apolítica - visto que não tomam em atenção os obstáculos ou os efeitos secundários e indesejáveis de uma tal reforma. Tais medidas conduzem ao enfraquecimento do poder e autoridade dos membros políticos do sistema, o que deixa claro que o que está em causa é a vontade política para libertar os mercados e restringir o papel do Estado.⁴⁹

⁴⁹ No contexto de crise, a auto-organização local constitui um meio de sobrevivência que permite afrontar a deterioração económica com um Estado corrompido e incapaz. Sandbrook avança a possibilidade de que, «a longo prazo, a melhor esperança para a África resida no desenvolvimento baseado nos mecanismos de sobrevivência que a crise actual suscitou» (Sandbrook, 1987: 36). Esta auto-organização local consiste num esforço de melhoramento das economias informais, a fim de se poder satisfazer o maior número possível de necessidades básicas, graças ao comércio entre comunidades vizinhas. O recurso à auto-organização traduz, afinal, a demonstração da possibilidade de uma posição utópica da teoria do desenvolvimento, que considera as soluções à escala das pequenas comunidades preferíveis em quaisquer circunstâncias. Esta escala do «desenvolvimento como forma de libertação» encontra, assim, no concurso das «próprias forças» [desenvolvimento participado], a base libertadora da penúria material, assim como a base libertadora promotora de auto-educação/formação, pelo estabelecimento e aplicação dos projectos próprios (Sandbrook, 1987: 36 e 37).

1.2 Educação, análise estratégica e representações sociais

Prosseguindo o trabalho de enquadramento teórico-empírico e delineamento de algumas linhas orientadoras de pesquisa, o segundo capítulo visa, por um lado, explicitar a complexidade e multifuncionalidade da educação e, por outro, abordar a análise estratégica e as representações sociais. Aqui recuperam-se e desenvolvem-se, igualmente, algumas ideias avançadas em trabalhos anteriores (Correia, 2004, 2007a, 2007b, 2008).

Os Estados africanos pós-coloniais elegeram a educação/ensino como um dos principais instrumentos de desenvolvimento e transformação social. Tal aposta, que traduz a crença e a valorização das «potencialidades» da educação escolar, é sustentada, fundamentalmente, nas teorias da modernização (e também nas teorias da dependência), que prevêem uma relação simples e linear entre educação e desenvolvimento. Ao contrário, no entanto, do que estas teorias prescrevem, entre aqueles dois elementos existe uma relação complexa (Enguita, 2007), querendo isto significar que educação pode ser tanto factor como entrave do desenvolvimento. Uma compreensão mais cabal daquela relação é possibilitada pela «abordagem histórica» ou dialéctica, que permite, simultaneamente, evitar as análises deterministas e reconhecer a sujeição da educação às influências político-ideológicas diversas (cf. Seixas, 2002; Seixas e Ferreira, 2006). É sobre a complexidade da relação existente entre educação e desenvolvimento que o primeiro momento de análise deste segundo capítulo se debruça. Completa esta análise, ainda, uma discussão das abordagens marxistas do fenómeno educação (Althusser, 1974; Poulantzas, 1974; Baudelot e Establet, 1981; Bourdieu e Passeron, s.d.), que ressaltam a sua multifuncionalidade, designadamente as funções ideológicas, económico-reprodutivas e repressivas, e bem assim um balanço breve do que a educação permitiu alcançar em África no período pós-colonial em termos de desenvolvimento. Constituindo-se críticas valiosas às teorias funcionalistas (a que se reportam as teorias da modernização) que atribuem à escola um poder excessivo para modificar e melhorar a sociedade, estas interpretações marxistas da educação não deixam, elas próprias, de atribuir a esta instituição um poder exagerado da perpetuação da sociedade. O desenvolvimento alcançado pela via da educação nos Estados africanos pós-coloniais reflecte essa complexidade e multifuncionalidade da educação. Fruto de influências teóricas e político-ideológicas, a educação nos Estados africanos pós-coloniais prossegue a função selectiva, permanecendo os sistemas educativos essencialmente não democráticos, favoráveis aos grupos ou classes mais favorecidos e dominantes.

As teorias ou ideologias da modernização são responsáveis, em grande medida, pelo insucesso da educação em África, sobretudo porque contribuem para a «produção» de

uma educação elitista e conservadora. Todavia, elas permitiram alcançar alguns ganhos importantes, mormente a expansão do ensino, a consolidação da crença e do entusiasmo dos diversos actores sociais (Estados, grupos sociais, famílias, indivíduos) no progresso social pela via da educação, e a fundamentação das suas acções estratégicas, através das quais procuram tirar o melhor partido da educação e ensino a que têm acesso.

O segundo ponto deste capítulo ocupa-se da análise estratégica e das representações sociais, duas perspectivas analíticas que se complementam no destaque e valorização da autonomia dos actores sociais, traduzida nas suas capacidades de acção, criatividade e cálculo. O princípio analítico que decorre da análise estratégica afirma o indivíduo como actor social capaz de reagir a condicionalismos internos ou externos, actuando no seu interesse e utilizando a margem de liberdade de que dispõe. Trata-se de um princípio que valoriza o actor social (Touraine, 1996) enquanto agente detentor de autonomia relativa e capacidade de contornar os condicionalismos que se lhe apresentam. Princípio semelhante decorre das representações sociais, pela via do reconhecimento da importância da dimensão subjectiva na construção da realidade social, isto é, valorização dos pensamentos, das visões do futuro e do mundo dos actores sociais sobre a realidade, pensamentos e visões que orientam, igualmente, os comportamentos desses mesmos actores sobre essa mesma realidade. As atitudes e os comportamentos dos diversos actores sociais que actuam no quadro dos processos de transição em África, procurando adoptar estratégias que lhes permitem garantir as suas posições nas estruturas sociais, de acordo com os recursos que têm ao seu dispor, são consonantes com as práticas de agentes autónomos, capazes de cálculo e de manipulação, que procuram usar a margem de liberdade de que dispõem no seu interesse (Crozier e Friedberg, 1977). O princípio analítico decorrente da análise estratégica e das representações sociais que se adopta nesta pesquisa permite compreender e explicar melhor como os alunos detentores de poucos recursos socioeconómicos apreendem as realidades de educação e ensino em que actuam, por um lado, e como actuam sobre elas, enfrentando os constrangimentos e dificuldades mais diversos, por outro.

I.2.1 Complexidade e multifuncionalidade da educação

I.2.1.1 Educação e desenvolvimento – a complexidade de uma relação

Com as independências políticas, os novos Estados africanos elegeram a educação/ensino como um dos instrumentos principais para concretizar os seus projectos de desenvolvimento, isto é, a transformação profunda das sociedades aos mais diversos níveis, mormente económico, social e cultural. O objectivo último destes projectos era

eliminar a exploração do «homem pelo homem», bem como promover a igualdade e a participação das populações nos assuntos que lhes dizem respeito.⁵⁰

Fundamentam estas potencialidades (ou crenças) da educação diversas perspectivas teóricas, nomeadamente as teorias da modernização e da dependência.⁵¹ As primeiras sustentam a existência de uma relação positiva entre ensino e crescimento económico, sendo que o ensino viabilizaria a conversão do crescimento económico em desenvolvimento social. O ensino tinha, pois, como função remover os obstáculos que entravavam o arranque económico dos países subdesenvolvidos e atenuar a insuficiência dos investimentos materiais por um capital humano importante, com a ajuda da assistência internacional. Esta abordagem desenvolvimentista encara o subdesenvolvimento como o resultado de factores socioculturais que se opõem ao desenvolvimento e que caberia ao ensino/educação eliminar. Não é certo, no entanto, que entre educação e desenvolvimento se verifique essa relação directa, linear. A existir essa relação, diversas questões importantes se colocam como, por exemplo, até que ponto os sistemas modernos de ensino contribuem de forma decisiva e automática para o crescimento, baseado no pressuposto de que essa contribuição é tanto maior quanto maior for a sua ligação a um planeamento da mão-de-obra; até que ponto se verifica uma relação automática entre crescimento económico e desenvolvimento nacional, sendo o primeiro condição indispensável do segundo; até que ponto as condições prevaletentes nas sociedades ditas subdesenvolvidas constituem um obstáculo à modernização, mas passível de ser ultrapassado através de uma escolha racional; ou até que ponto o desenvolvimento (crescimento económico) conduz de forma automática a uma sociedade democrática e liberal (Stoer, 1982).

As teorias da dependência, por seu turno, apreendem a educação como um instrumento de penetração e exploração capitalista ocidental nas sociedades pré-capitalistas ou subdesenvolvidas, operando contra o desenvolvimento e a independência económica destes países, e como um factor da dependência tecnológica e da manutenção no subdesenvolvimento dos mesmos. É neste quadro que a educação é duramente criticada, críticas que vão desde a defesa da sua supressão pura e simples até às modificações radicais no que se refere a uma pedagogia nova e libertadora (Stoer, 1982). Surgidas numa conjuntura específica da crise mundial da educação e do desenvolvimento dos finais dos anos 60 e inícios de 70, essas críticas à educação dirigiram-se, fundamentalmente, aos maus resultados decorrentes da expansão do ensino na primeira década da independência e

⁵⁰ Para uma análise dos fundamentos da relação educação-desenvolvimento, cf. Arroiteia (2008).

⁵¹ Uma síntese das teorias da modernização e da dependência encontra-se em Correia (2007b). Para uma análise aprofundada dessas teorias, cf., igualmente Larrain (1989) e So (1990).

aos seus efeitos perversos, como sejam a transformação das populações rurais em citadinas e dos homens livres em desempregados desenraizados. Semelhantes resultados, além de porem em causa a relação desenvolvimento/educação, sublinhavam a disfuncionalidade dos sistemas escolares herdados do colonialismo, o que levantava questões prementes, tais como a racionalidade desses sistemas pós-independências; a transformação da educação numa força de mudança consciente e activa; a desestruturação de um sistema económico fundado na dependência, exploração e desigualdade; ou a projecção de um modelo económico e social que permitisse quebrar os laços com o sistema dominante e impulsionar uma nova pedagogia libertadora.

Ao contrário do que as teorias da modernização e da dependência prevêm, não existe uma relação simples e estável entre educação e desenvolvimento. No desenvolvimento intervêm vários factores, sendo a educação apenas um deles. Educação e desenvolvimento referem-se, pois, a processos complexos e, por vezes, contraditórios, cujas diferentes dimensões não são, necessariamente, coincidentes, nem evoluem ao mesmo ritmo, podendo a educação revelar-se tanto um factor de desenvolvimento como um obstáculo ao mesmo.⁵² Como refere Lê Thanh Khôi (1990), a educação é factor de produção na medida em que contribui para a divulgação de conhecimentos e de atitudes favoráveis à produção; para o melhoramento da qualificação da mão-de-obra e, em consequência, da produtividade; para a formação das diferentes categorias de quadros e de trabalhadores; para a educação dos consumidores, a fim de poderem exercer escolhas racionais entre as diversas ofertas; e para a preparação no âmbito da investigação e da inovação, com vista a uma melhor resolução dos problemas de desenvolvimento. Do mesmo modo, a educação é um entrave à produção através da transformação de atitudes desfavoráveis à produção (desprezo do trabalho manual, da agricultura, etc.); da difusão de um saber livresco, sem ligação com a vida real e que pode levar à formação de «desempregados» diplomados; da criação da eventual falta de pessoal qualificado; do excessivo custo do ensino que reduz as possibilidades de investimentos produtivos; ou da ajuda internacional, quando transmite modelos culturais inadaptados, impondo encargos correntes e contribuindo para o êxodo dos cérebros (Lê Thanh Khôi, 1990).

As teorias da modernização e da dependência têm em comum a referência pragmática (Tibúrcio, 1979) que encara a educação, não como um processo com significado próprio, mas como um meio de preparar os jovens para os comportamentos

⁵² Lê Thanh Khôi (1990) distingue quatro dimensões do desenvolvimento (económica, social, política e cultural), três formas de educação (formal, não-formal, e informal ou difusa) e outras tantas funções (cultural, social, ou sociopolítica e económica).

sociais e profissionais futuros. Uma perspectiva que apresenta a possibilidade de uma compreensão mais cabal da relação entre desenvolvimento e educação é a «abordagem histórica», que tem na sua base o pressuposto segundo o qual a natureza das relações entre esses dois elementos só pode ser entendida no quadro da evolução histórica do modo de produção capitalista e do papel nele desempenhado pela educação (Tibúrcio, 1979). Trata-se de reconhecer que entre o desenvolvimento industrial e o desenvolvimento da educação se verificou (e se verifica) uma grande correlação, a saber: que o desenvolvimento industrial permitiu o aumento da escolaridade obrigatória, o combate ao analfabetismo, o crescimento do ensino secundário e a rápida expansão do ensino superior, assim como o desenvolvimento da educação viabilizou a produção de capacidades cognitivas gerais e algumas capacidades profissionais específicas, a produção de comportamentos, hábitos e valores, a atribuição de graus de competência e socialização diferentes para o processo produtivo (segundo origens de classe, sexo e etnia), e incrementou o papel ideológico na legitimação de certo tipo de mobilidade social, entre outros.

As vantagens desta perspectiva dialéctica da relação entre educação e economia traduzem-se, entre outros, na possibilidade de evitar cair em análises deterministas, associadas às teorias da modernização e da dependência - o que permite corroborar a insuficiência dos argumentos que estabelecem uma ligação directa entre a educação e o desenvolvimento para explicar a realidade -, e no reconhecimento de que a educação está sujeita a influências político-ideológicas diversas⁵³ e/ou de outro tipo.⁵⁴

A abordagem pragmática, associada às teorias da modernização e da dependência, e a abordagem histórica ou dialéctica da relação desenvolvimento/educação reportam-se, respectivamente, a duas tradições teóricas, a saber: as teorias funcionalistas e as teorias do conflito.⁵⁵ Aquelas preconizam um consenso obtido através das instituições e a existência de uma cultura comum em cada formação social, considerando a educação enquanto uma agência de inculcação de valores comuns e de transmissão de aptidões técnicas exigidas pela economia. A educação visaria, assim, melhorar a eficiência produtiva e modificar os padrões de consumo das sociedades rurais, através da introdução de uma nova

⁵³ No seu trabalho sobre a escola primária salazarista, no qual privilegia a problemática específica da influência dos factores políticos na educação, Mónica confirma estas hipóteses, demonstrando como o Estado Novo procurou utilizar o sistema escolar para «formar» as crianças, formar as «consciências» (Mónica, 1978: 344-349).

⁵⁴ Debruçando-se sobre as articulações que se estabelecem entre as dimensões burocráticas e políticas na universidade pública de Angola - Universidade Agostinho Neto (UAN) -, Silva (2004) demonstra como as primeiras resistem e sobrepõem-se às segundas no decurso das transições socioeconómicas e políticas.

⁵⁵ Sobre as teorias de consenso e conflito, cf. Lipset (1992).

racionalidade produtiva. Ao contrário das teorias funcionalistas, as teorias do conflito ressaltam o carácter antagónico de sociedade e defendem o poder enquanto a base da estabilidade social. As teorias do conflito apresentam-se como um instrumento de análise particularmente apropriado para explicar a dinâmica dos sistemas educativos pós-coloniais em África, permitindo, designadamente, apreender os valores, os hábitos e as crenças transmitidas na escola enquanto partes de uma ideologia dominante, reflexo do poder das classes dominantes.

1.2.1.2 Multifuncionalidade da educação

A consagração do ensino/educação enquanto mecanismo fundamental da reprodução (da força de trabalho e das relações de produção) está associada às análises marxistas mais recentes e não às análises marxistas ortodoxas. Segundo estas últimas, a reprodução da sociedade capitalista é feita no próprio sector produtivo, através de estratégias várias que intimidam os trabalhadores e os coíbem de se aventurarem em qualquer tentativa de organização contra os empregadores, mantendo-se a divisão do trabalho dentro dos limites de classe. Nesta perspectiva, o próprio Estado capitalista constitui um aparelho repressivo da burguesia que mantém os trabalhadores nas suas posições, através do sistema jurídico e do exército-polícia.⁵⁶ Para as análises marxistas mais recentes, a classe capitalista reproduz, através da escola e outras instituições superestruturais, não só as forças de produção (mão-de-obra, divisão de trabalho e divisão do conhecimento), mas também as relações de produção, mantendo e desenvolvendo uma ideologia legítima e um conjunto de padrões de comportamento ou cultura. Assim, ao mesmo tempo que o sistema escolar transmite os conhecimentos básicos e especializados, formando a força de trabalho, assegura também a assimilação e a aceitação do sistema de autoridade e hierarquia no quadro do qual esses conhecimentos são utilizados.

No quadro dessas últimas análises, contam-se contribuições importantes de numerosos autores. Gramsci⁵⁷ atribui ao Estado um papel abrangente na perpetuação da estrutura de classe. O Estado, mais do que um aparelho coercivo da burguesia, exerce o seu papel «hegemónico» que está enraizado na estrutura de classe, definida por relações de produção e ligada a elas. E a escola, sendo parte do aparelho ideológico do Estado burguês e factor de hegemonia burguesa, assume um papel importante na estrutura de classe; o sistema educacional produz os intelectuais que dão à burguesia homogeneidade e

⁵⁶ Para uma análise do Estado capitalista enquanto expressão política da estrutura de classes, inerente à produção, e que surge como uma resposta à necessidade de mediar o conflito de classe e manter a «ordem», uma ordem que reproduz o domínio económico da burguesia, cf. Carnoy (1990: 23).

⁵⁷ Uma discussão das ideias de Gramsci encontra-se em Carnoy (2005).

consciência da sua própria função, tanto no aspecto económico como nos campos político e social. Trata-se, aqui, de defender a ideia segundo a qual a dominação de classe não é apenas mantida e reproduzida através dos aparelhos repressivos do Estado, mas, também, através do consenso, elemento importante para se obter a hegemonia de qualquer grupo ou grupos sociais. Criticando o conceito marxista tradicional de Estado como aparelho puramente repressivo, Gramsci considera que um conjunto de aparelhos, como a igreja, a escola e a imprensa, desempenha também uma função estruturante na manutenção da hierarquia social.

Althusser vê nos aparelhos ideológicos do Estado, tais como a escola, factores essenciais na reprodução das relações de subordinação/dominação ideológica (Althusser, 1974). O autor considera o Estado capitalista como aparelho ideológico da burguesia intimamente ligado ao sistema educacional, defendendo que, na formação capitalista, a reprodução da qualificação da força de trabalho tende a ser assegurada fora da produção, isto é, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições. Na escola aprendem-se não só saberes práticos, mas também regras dos bons costumes, da moral, da consciência cívica e profissional, e do respeito pela ordem estabelecida pela dominação de classe. Por outras palavras, a reprodução da força de trabalho tem como condição a reprodução da qualificação desta força de trabalho, assim como a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da prática desta ideologia.

Ao contestar esta visão de Althusser (1974), Poulantzas (1974) nota que os aparelhos ideológicos do Estado não produzem, eles próprios, ideologias, mas apenas as elaboram e as inculcam, isto é, materializam-nas; estes aparelhos não possuem a exclusividade da reprodução das relações ideológicas. De acordo com o autor (Poulantzas, 1974), a função dos aparelhos de Estado é manter a unidade e coesão da formação social, concentrando e sancionando a dominação de classe, e, desta forma, reproduzindo as relações sociais, isto é, as relações de classe.

Bourdieu e Passeron (s.d.) defendem a escola como agência fundamentalmente conservadora que reproduz a hierarquia social através de um processo aparentemente neutro. Ou seja, ao considerar todas as crianças iguais, favorecendo ao mesmo tempo aquelas que adquiriram, na sua família, um código cultural que lhes permite aproveitar melhor a cultura académica, a escola olha como natural o que é social, contribuindo, deste modo, para a reprodução e legitimação da ordem estabelecida. Bourdieu e Passeron (1982) tentam medir as oportunidades escolares segundo a origem dos alunos, utilizando dois instrumentos estatísticos: a probabilidade objectiva de um jovem de um dado sexo, e cujo pai tem uma dada profissão, aceder ao ensino superior e a probabilidade condicionada de

um estudante de uma dada categoria social inscrito pela primeira vez na universidade poder fazer um ou outro tipo de estudos. Os resultados deste trabalho revelam que as desigualdades são, ao mesmo tempo, desigualdades de acesso e de possibilidades de escolhas de estudos, e que umas e outras não se distribuem por acaso segundo a origem social e o sexo. Assim, o sistema escolar procede a uma eliminação sistemática tanto mais completa quanto mais se aproxima das classes mais desfavorecidas. Outras formas de desigualdades escondidas dizem respeito à restrição das escolhas que se impõe «mais às classes baixas do que às classes privilegiadas e às estudantes do que aos estudantes, sendo a desvantagem tanto mais acusada para as raparigas quanto mais baixa for a sua origem» (Bourdieu e Passeron, 1982: 43).

Baudelot e Establet (1981) postulam que a educação reflecte as relações de classe inerentes à forma como as mercadorias são produzidas. Para os autores, uma classe que domina outra, usando o sistema escolar para reproduzir esta relação dominante/dominado, fá-lo com base na sua posição económica enquanto dona do capital e controladora do investimento. Tal não significa que os alunos da classe dominada aceitem completamente esta tentativa de imposição da classe dominante, uma vez que tendem a oferecer uma resistência ideológica (e não económica) à escola, que se reflecte, por exemplo, nas formas violentas como, às vezes, destroem a escola ou insultam os professores. Baudelot e Establet (1981) criticam, portanto, a concepção reformista da escola como uma instituição tendencialmente única, defendendo que, ao longo do percurso escolar, os alunos vivem uma contradição entre uma escola frequentada pela classe dominante e outra frequentada pela classe dominada. Semelhante oposição traduz a divisão das classes sociais no sistema capitalista (Baudelot e Establet, 1981). Esta perspectiva possibilita uma compreensão da escola enquanto agente da reprodução social na linha de Althusser (1974) e Poulantzas (1974). A escola desempenha esta função ao distribuir os indivíduos nos diferentes postos de trabalho e ao inculcar neles uma ideologia burguesa, quer através do canal da classe dominante, quer através do canal da classe dominada: o primeiro canal prepara os futuros dirigentes para as funções de comando, enquanto o segundo prepara os jovens para aceitarem a ordem capitalista e para recalcarem a ideologia proletária latente (Baudelot e Establet, 1981).

Bowles e Gintis (1976) consideram a escola como uma agência que perpetua as relações de produção.⁵⁸ Para os autores, existe uma correspondência entre as relações sociais na escola e as relações sociais no trabalho, o que permite ao sistema educacional

⁵⁸ Para uma análise crítica dessas ideias de Bowles e Gintis, cf. Carnoy, 1990.

produzir uma força de trabalho fragmentada e dócil (Carnoy, 1990). O sistema educacional espelharia ou duplicaria as contradições do sistema social global e, em particular, as relações de domínio e subordinação na esfera económica. Na linha de Poulantzas (1974), Bowles e Gintis defendem que o sistema educacional reflecte as relações de produção e actua no sentido da sua reprodução (1976, 2002).

Estas interpretações marxistas recentes da educação permitem apreender a educação na sua multifuncionalidade, designadamente ideológica (reprodução da força de trabalho e reprodução das relações de produção através das relações ideológicas na escola), económico-reprodutiva (desenvolvimento de uma mão-de-obra qualificada, o que contribui, directa ou indirectamente, para o aumento da produtividade, através da produção de quadros tecnocráticos capazes e desejosos de controlar outras fracções da força de trabalho) e repressiva (escolaridade obrigatória, diversas sanções para aqueles que se comportem mal na escola).⁵⁹ Deve referir-se, no entanto, que se é verdade que essas interpretações constituem uma crítica valiosa às teorias funcionalistas que atribuem à escola um poder quase total para modificar e melhorar a sociedade, é verdade, também, que elas acabam, por sua vez, por atribuir a esta instituição um poder exagerado para perpetuar a sociedade. Ou seja, os referidos autores Bowles e Gintis sobrevalorizam criticamente a importância da escola, por um lado, e minimizam o espaço disponível para a resistência e luta no seu interior, por outro (Carnoy, 1990).

1.2.1.3 Educação e desenvolvimento em África

1.2.1.3.1 Aliança saber/poder

As origens dos sistemas educativos dos Estados pós-coloniais em África estão associadas às políticas coloniais que trataram de proporcionar uma educação selectiva criadora de alguns privilegiados, sobretudo numa altura em que o número de efectivos que tinha acesso ao ensino era relativamente baixo. Os sistemas escolares coloniais destinavam-se a formar, não elites, mas sim indígenas intermédios (auxiliares e executivos) julgados indispensáveis para um bom funcionamento da administração colonial e das grandes companhias. Foi assim que os novos Estados independentes receberam uma herança de quadros subalternos, executivos e auxiliares saídos das escolas médias e técnicas. Como observa Dias, o «sistema de educação foi implantado em África como a

⁵⁹ A educação surge, assim, como parte dos mecanismos produtivos e reprodutivos da sociedade em vários níveis, a saber: produção de capacidades que contribuem para a acumulação de capital; reprodução da distribuição de qualificações de acordo com as classes sociais (reprodução da desigualdade); reprodução das relações de produção através da socialização dos jovens dentro de um sistema de produção estruturado em classes, desigual e injusto; e reprodução de um sistema repressivo. E porque operam juntas, torna-se impossível separar essas funções em categorias claras e distintas (cf. Carnoy, 1990).

principal agência socializante e o transmissor da ideologia derivada de e submetida aos interesses das nações metropolitanas» (Dias, 1990: 291), cabendo-lhe um papel funcional dentro do processo de organização das relações de produção dependentes da divisão internacional de trabalho. A necessidade de integração das sociedades africanas no mercado internacional exigiu certas qualificações das forças trabalhadoras, administrativas e comerciais, para consolidar o modo de produção dominante, embora o campesinato africano nunca tivesse sido alfabetizado e tornado mais produtivo. Assim, surgiram os «educados», os «elementos progressivos ou civilizados», os «evoluídos», os «civilizados» - todas designações referentes aos indivíduos que passaram pelo sistema escolar (Dias, 1990: 292).

As consecutivas reformas educativas que tiveram lugar no período pós-independência não afastaram, no entanto, a função selectiva dos sistemas escolares vindos da época colonial, continuando, por isso mesmo, a seleccionar e a produzir os estratos dirigentes dos países e o conjunto dos diversos estratos sociais. A «classe dominante», cujos componentes são, fundamentalmente, a burguesia burocrática (forças militares-tecnocratas, empresários, comerciantes, funcionários e dirigentes políticos), surge no estrato social com formação escolar para além do ensino primário. Os sistemas nacionais de educação pós-coloniais permaneceram, pois, essencialmente não democráticos. Organizados verticalmente, de forma autoritária e destruidora da base cultural existente, esses sistemas educativos favorecem os grupos dominantes. Com efeito,

«quando se trata de manter o *status* socioeconómico e a distribuição de posições políticas de responsabilidade, o ensino secundário e superior favorecem os grupos com capacidade económica e social de acesso a posições elevadas, e com possibilidades de explorar as vantagens económicas e de exercer funções de controlo social» (Dias, 1990: 295).

Nesse quadro, a procura social da educação é entendida como uma procura do diploma enquanto garante de um estatuto e de sucesso assegurado. A procura da educação (de determinado curso) reduz-se à procura de um diploma que seja profissional e/ou socialmente rentável, segundo a lógica dos interesses (ligada ao gosto, prazer pessoal, sucesso fácil) e da perspectiva de vida (acesso às profissões lucrativas e a um estatuto social privilegiado). Por isso mesmo, apesar da crise e de obstáculos surgidos ligados ao mundo do trabalho, o diploma mantém o seu valor social.⁶⁰ Dias tem razão quando afirma

⁶⁰ Debruçando-se sobre a realidade do antigo Zaire, Makita-Makita (1989) mostra como, apesar das múltiplas dificuldades, a intensa procura da universidade pelos estudantes acentua a ideologia dominante e a prática social. O poder integrador da formação escolar e as representações a ela associadas em termos de futuro pessoal e de utilidade social no desenvolvimento revelam a função de promoção social individual e colectiva

que o sistema educativo em África constituiu, desde sempre, um meio essencial para «consolidar a estrutura autoritária de classe em proveito de grupos dominantes, em vez de assegurar a liberdade, a igualdade, a autodeterminação, a criação da competência, a autoconfiança da maioria dos sujeitos históricos» (Dias, 1990: 277). Assim, tem toda pertinência a hipótese do autor, segundo a qual a análise da educação no processo de desenvolvimento africano deve ser ligada ao processo de formação de classe.

À semelhança do que acontece na Europa e noutros locais do mundo, também em África o monopólio relativo da educação escolar, do «saber, constitui um dos meios de assegurar um poder social e importantes retribuições. Mais do que a necessidade objectiva de um saber funcional, o importante nas relações entre esse saber e poder é a legitimidade desta aspiração. A educação escolar funda o poder dos seus detentores e condiciona as suas relações sociais, do mesmo modo que o capital funda o poder da classe capitalista e o trabalho funda a classe trabalhadora.

A importância crescente da educação escolar no processo social em África decorre do nível estatutário e da elevação na hierarquia social dos elementos escolarizados vinda da época colonial; esta aliança entre a educação escolar e o poder ganha um novo impulso no Estado pós-colonial. Com a saída dos quadros coloniais, os novos Estados independentes confrontaram-se com a necessidade de recrutar as pessoas que iriam ocupar os lugares então deixados vagos. As populações escolarizadas e, sobretudo, os diplomados universitários, encontravam-se em posição privilegiada para desempenhar altos cargos de responsabilidade, nomeadamente ministeriais. Dava-se, assim, início à aliança entre os diplomados e a classe política e, em última instância, à formação da classe dominante.

A ocupação dessas posições-chave propiciou uma acumulação rápida e massiva da parte dos seus ocupantes, que se transformaram numa burguesia tecnocrata próxima do poder. Este processo prosseguiu rapidamente nos anos a seguir às independências, reforçado, sobretudo, pela avalanche de diplomados surgidos na sequência das reformas de ensino levadas a cabo e da massificação da universidade. Todavia, nem todos os estudantes (universitários) terão a oportunidade de partilhar os benefícios sociais desta aliança, na medida em que parte deles será excluída, restando saber quem entra e quem é banido.

Esta proeminência da educação escolar como meio seguro de promoção social, em África, deve-se, fundamentalmente, à ausência de uma burguesia nacional de base económica autónoma que afasta o sistema económico da competição para o estatuto social.

do diploma. A projecção do futuro pessoal é fundada sobre o diploma universitário, cujo valor de uso e de troca não é contrariado pela deterioração da instituição universitária nem pela desvalorização do diploma.

Assim se explica que esta forma de educação constitua o canal de acesso à oligarquia e aos haveres, do mesmo modo que se perceba a corrida desenfreada ao diploma e o mito da escola e da universidade; que se forme uma burguesia do diploma sem qualquer base económica ou popular, tendo, apenas, como fonte de legitimidade o seu saber, que passa de instrumento e meio para o objecto e fim; e que a escola, e a universidade em particular, se tornem os locais de competição para o estatuto social e o fundamento da hierarquia social.⁶¹

Este «emburguesamento» dos indivíduos escolarizados através do aparelho do Estado traduz-se numa lógica de apropriação privada dos recursos do Estado sob a forma de repartição dos rendimentos e da distribuição do poder. A repartição de rendimentos constitui um factor essencial de enriquecimento, na medida em que se apresenta como uma fonte de acumulação de capital e de lucros, através do papel económico do Estado (enquanto agente e instrumento principal da acumulação e base económica de uma nova classe social) e da política dos rendimentos (que acentua a bipolarização entre governantes e governados, entre ricos e pobres, entre privilegiados e excluídos). Esse emburguesamento de uma certa classe política, em detrimento do Estado, ocorre através da política económica global, que se socorre de estruturas perversas como condição de acumulação de capital e de lucro, designadamente do poder político e económico. Os grupos dirigentes utilizam os benefícios das suas posições políticas para compensar a posição de insegurança em que se encontram face à penúria dos recursos.⁶² Trata-se de um fenómeno que consiste na rarefacção voluntária e artificial de certos bens, de maneira a favorecer a especulação, o encarecimento dos preços e a realização de lucros substanciais; de um capitalismo caracterizado, não em termos da mais-valia ou do excedente, mas sim a partir do lucro

⁶¹ O saber, através do diploma, constitui um factor fundamental de diferenciação social, permitindo distinguir, por exemplo, entre diplomados e não-diplomados. A ascensão no sistema social dos não-diplomados depende da aposta nas afinidades familiares, étnicas ou regionais, factores que se revelam tanto mais estreitos e frágeis quanto maior for a probabilidade de uma eventual mudança política que poderia modificar a configuração da clientela política. O diploma surge, por outro lado, como uma garantia de estabilidade profissional e um princípio justo de legitimação de vantagens e privilégios, suportando a burguesia tecnocrata. Donde que os diplomados excluídos, num dado momento, suportem com paciência a situação, aguardando pela sua oportunidade, pois, enquanto capital imperecível, o diploma torna-se uma aposta de luta social e um salvo-conduto que permite deslizar sobre a rota do poder e do enriquecimento (cf. Makita-Makita, 1989).

⁶² A especificidade das burguesias nacionais africanas refere-se, precisamente, ao facto de elas disporem da mais-valia ou do excedente social na sua qualidade, não de proprietários, mas de controladores dos meios de produção. Os grupos detentores de poder controlam as diversas instituições que lhes asseguram a apropriação do excedente económico. Trata-se de uma situação em que o político ocupa lugar de proeminência sobre o económico na determinação das classes sociais. Esta realidade invalida ou torna pouco rentável qualquer análise de classes sociais baseada estritamente sobre o económico e que não tenha em consideração a importância da sobre-determinação da dominação política sobre a estratificação social. Esta crítica dirige-se, por conseguinte, a uma abordagem marxista que faz das relações de propriedade a sua pedra angular de análise das classes sociais, quer se trate das sociedades capitalistas avançadas, quer se trate de outras (Bayart, 1983).

conseguido numa situação de raridade e de inflação de preços que permite a especulação; da substituição de produções e circuitos internos pelas importações e trocas externas, através das quais o grupo no poder retira substancialmente maiores ganhos. Por conseguinte, a origem do lucro provém da remuneração da habilidade do negociador em manipular a economia e não da remuneração do risco corrido pelo empresário inovador. O monopólio dos circuitos económicos surge como factor indispensável à acumulação de capital e de lucro.⁶³

I.2.1.3.2 Educação, desenvolvimento e transformação da estrutura social

As reformas do ensino levadas a cabo pelos Estados pós-coloniais em África têm como referência o Plano de Adis-Abeba (1961), saído da primeira reunião dos ministros da educação dos Estados de África realizada e patrocinada pela UNESCO. Tendo em vista o desenvolvimento da educação dos Estados africanos, este Plano traduzia a aposta na educação como o elemento fundamental do crescimento económico e do desenvolvimento social dos países. O Plano de Adis-Abeba privilegiava, sobretudo, a expansão do ensino, que viria a traduzir-se numa procura social da educação máxima, fundada sobre a percepção da função promocional do ensino. Estas reformas de ensino contribuíram para um aumento significativo das taxas de crescimento dos efectivos escolares, nomeadamente do ensino secundário e superior, que viria a provocar o problema do excesso relativo de quadros e do desemprego dos diplomados universitários.⁶⁴

O enquadramento teórico dessas reformas encontra-se nas teorias da dependência e da modernização, que se reportam, como se viu, ao paradigma funcionalista. Foi este paradigma que esteve na base do optimismo do desenvolvimento pela via da educação em África, através da importação de conhecimentos, capacidades, atitudes e motivações europeias. Os objectivos da educação em África foram, nesse quadro, concebidos como factores de integração de África no espaço da produção mundial e de eliminação das particularidades das áreas culturais africanas. Os meios para atingir tais objectivos

⁶³ Os camponeses e os operários vêem, ao contrário, os seus baixos rendimentos caracterizados por uma grande rigidez. Mediante a deterioração das suas condições de vida, experimentam uma baixa vertiginosa do poder de compra para lá da zona da não-existência, o que obriga a falar-se no «milagre» da sobrevivência. Nestas circunstâncias, surgem as práticas de rendimentos adicionais, que passam pelo exercício de um trabalho extra sob a forma de acumulação profissional, do trabalho familiar ou de culturas adicionais, assim como pela banalização da prática de corrupção enquanto meio de sobrevivência, nomeadamente o aproveitamento das vantagens da ocupação de um posto, qualquer que ele seja, para rentabilizar ou obter os rendimentos complementares indispensáveis à sobrevivência (cf. Makita-Makita, 1989). Sobre as práticas de rendimentos adicionais em Angola, cf. Rodrigues (2006) e Lopes (2007, 2011).

⁶⁴ Em África, o objectivo do alargamento da educação primária ou de base a toda a população tem sido interpretado, frequentemente, como uma simples expansão de matrículas, menosprezando a qualidade das formações ministradas; nos anos 90 do século passado, «[...] em média, as desistências e repetições [aumentavam] em 150% o custo de cada estudante que completa o ciclo primário; em muitos países de baixo rendimento, o custo mais do que [duplicava]» (BIRD/BM, 1990: 88).

pressupunham, entre outros, a difusão dos novos valores e atitudes, como a concorrência, a competição, a monogamia, por oposição a formas de solidariedade dessas sociedades. Foi nesse contexto que os líderes dos Estados pós-africanos proclamaram a escola como meio privilegiado de promoção do desenvolvimento e da realização da transformação da estrutura social e das consciências. Encararam a educação como um veículo fundamental do desenvolvimento e treino das capacidades que asseguravam às novas gerações uma preparação adequada para o desempenho de tarefas específicas de que a sociedade precisava; um meio de transmissão de valores, ideias e visões do mundo que permitiam a emergência de um «novo homem» com entendimento do seu papel no mundo e da sua importância para a sua sociedade; um instrumento de recrutamento do pessoal para a futura liderança da sociedade.

O referido aumento dos efectivos escolares reduz-se, todavia, a uma dimensão mítica quando confrontada com alguns elementos importantes, como, por exemplo, os efeitos do profundo desequilíbrio da pirâmide escolar (90% da população escolar frequenta o nível primário, contra 9,5% que estuda no secundário e 0,5% que acede ao nível superior), revelador de um sistema eminentemente selectivo (BIRD/BM, 1990: 88); a elevada taxa das perdas que testemunham uma racionalidade selectiva posta em acção por um sistema promocional e democrático; ou, ainda, o não-cumprimento, regra geral, dos objectivos fixados pelas reformas.⁶⁵ A coberto de uma democratização do ensino, as reformas não impediram que o sistema escolar funcionasse como uma instância de atribuição de lugares e que o diploma servisse como filtro de ascensão social e fonte legitimadora da participação na partilha dos benefícios sociais.

Um balanço sobre a educação em África no período pós-colonial revela, assim, que ela não promoveu o propalado desenvolvimento, tornando-se, «em muitos sítios, mais um obstáculo à mudança do que um portador de progresso» (Samoff, 1990: 331).⁶⁶ De facto,

⁶⁵ Com efeito, o esperado desenvolvimento associado a mais educação no período pós-independência em África não se concretiza. A «Declaração de Harare», de 1982, saída da V Conferência de Ministros da Educação dos Estados Africanos (MINEDAF), que faz um balanço dos vinte anos das reformas de educação (1960 e 1980), sublinha as insuficiências e as dificuldades persistentes nos sistemas educativos africanos, confirmando assim essa frustração. Mais, esse insucesso traduzir-se-ia, na década de 80 do século passado, no desinvestimento progressivo na educação na maior parte dos países africanos, incluindo Angola (cf. Ferreira, 2005).

⁶⁶ O insucesso dos esforços da educação e do desenvolvimento em África traduz, além da crise da educação e do desenvolvimento, a instabilidade e a incerteza das relações que se verificam entre esses dois elementos, pondo, assim, em causa as teses das teorias e políticas do desenvolvimento experimentadas ou recomendadas. As descoincidências que se verificam entre os resultados e os objectivos fixados prendem-se com a insuficiência dos recursos disponíveis face aos objectivos adoptados e com a subordinação dos interesses nacionais aos interesses dos segmentos sociais que constituem o suporte principal do Estado. Donde que, a educação contribua, internamente ao nível dos Estados, para reproduzir as estruturas sociais de desigualdade e dominação e, externamente, para consolidar formas desfavoráveis de inserção no sistema-mundo - ambas

apesar dos grandes investimentos realizados no sector da educação, e que se traduzem numa expansão do ensino sem precedentes, os resultados obtidos ficam muito aquém das expectativas, designadamente muitos jovens permanecem desenraizados, desempregados e alienados, sem uma preparação adulta e autoconfiante. Contribuem para explicar esse insucesso os fracos recursos do continente, as fracas capacidades administrativas e de gestão, o limitado corpo docente, as incertezas e conflitos nacionais e internacionais das políticas pós-coloniais, as dificuldades inerentes à ressocialização de uma geração de professores e à formação de uma nova, à reconversão de um sistema de ensino virado para uma elite colonizadora num veículo para o desenvolvimento e integração nacional (Samoff, 1990). Na verdade, o desenvolvimento dos sistemas educativos não é, de todo, um factor decisivo de mobilidade social e de democratização da sociedade, podendo, mesmo, aprofundar as desigualdades sociais existentes.

Este insucesso da educação em África é explicado, como se referiu, em grande medida, pela ideologia da modernização, sobretudo porque esta «produz» uma educação elitista e conservadora (Samoff, 1990). Semelhante resultado deriva do facto de essa ideologia localizar as causas dos problemas africanos na própria África, isto é, nas suas dificuldades e (in)capacidades; conceber o desenvolvimento, fundamentalmente, como um processo técnico-administrativo, preconizando a não mobilização da competição, o não confronto de interesses incompatíveis ou um conflito entre classes antagónicas; pressupor que seja uma classe média modernizadora a gestora do processo técnico-administrativo (a única classe detentora das capacidades necessárias), socializada para valorizar a mobilidade económica e social individual e a única que pode levar a cabo a reforma nacional, através da educação; preferir a democracia liberal enquanto forma política, na qual a participação dos cidadãos é limitada e a especialização é rainha absoluta; ou entender a educação sobretudo em termos de um investimento em capital humano, levando as sociedades e as famílias a empenharem-se na educação, esperando retirar os ganhos num futuro próximo, tanto em termos de aumento da capacidade produtiva como na melhoria do nível de vida e de estatuto social. Assim, sob a influência dessa ideologia, o sistema educativo em África adquire um padrão particular, a saber: é centralmente dirigido, com linhas de autoridade nítidas; possui unidades de funcionalidade específica com uma sobreposição relativamente pequena; limita-se a um pequeno número de indivíduos

condições adversas ao desenvolvimento desejado. Nestas circunstâncias, a educação surge, claramente, como um «obstáculo para o desenvolvimento», mesmo contando com as experiências excepcionais dos Estados que, explicitamente, propuseram transformar as sociedades pela via da educação, como são os casos da Tanzânia e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a partir de meados dos anos 70 (Heimer, 1990: 255 e 256).

cuidadosamente seleccionados; o seu *curriculum* é dominado pelo sucesso académico e não pela capacidade crítica ou pela reestruturação das relações sociais; privilegia uma organização burocrática (autoritária, hierárquica e protegida do controlo público); valoriza um conteúdo especializado, técnico e profissional, assim como as regras promotoras de concorrência individual, tanto entre professores como entre alunos, mesmo quando as circunstâncias tornam esta disposição inatingível. Por outro lado, ao ser interiorizada tanto pelas elites como pelas populações africanas em geral, esta ideologia torna-se responsável pelas muitas exigências populares com orientações fundamentalmente conservadoras, como é o caso das famílias que procuram, não uma sociedade melhor, mas simplesmente um melhor acesso à velha ordem, ou o facto de as pessoas valorizarem a progressão na carreira escolar, não como uma transformação social fundamental, mas, antes, como uma via de obtenção de maiores rendimentos, segurança no emprego e melhorias do nível de vida. Não é por acaso, portanto, que a educação é entendida enquanto investimento em capital humano; que as reformas educativas surgem, frequentemente, mais como estratégias de legitimação política do que como esforços de transformação das relações sociais; e que as investigações sobre o fracasso da educação para o desenvolvimento se debruçam sobre problemas parciais e de horizontes limitados, baseadas na ideia de que os problemas, as explicações e os remédios se encontram dentro da própria África (Samoff, 1990).

Não é, igualmente, por acaso, portanto, que a crença ou entusiasmo no progresso social pela via da educação leva, no entanto, os actores sociais, particularmente as famílias, a desenvolver estratégias com vista a tirar o melhor partido da educação, investindo, designadamente, «somas significativas para complementar a instrução que os seus filhos recebem na escola, empregando professores particulares ou transferindo-os para escolas privadas no intuito de aumentar as hipóteses de sucessos nos exames de selecção» (Samoff, 1990: 333).

I.2.2 Análise estratégica e representações sociais - da autonomia dos actores sociais

Uma apreensão das sociedades africanas enquanto entidades estáticas, incapazes de assegurar o seu processo de transformação, a menos que este seja realizado através de intervenções externas, em nada contribui para a auto-organização ou criação de um sistema de autocontrolo dessas sociedades.⁶⁷ Integrante das teorias da modernização, esta

⁶⁷ A capacidade interventiva, estratégica e de autonomia dos africanos, quase exclusivamente por sua conta e risco, não tem sido percebida, nestes termos, por alguns investigadores ou instituições, tais como as entidades doadoras de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) (Couto, 2001).

abordagem acaba por negar a historicidade dos actores sociais africanos, ignorando, por conseguinte, rivalidades internas, interesses divergentes e conflitos existentes.

Os processos de transição em África têm, simultaneamente, servido de palco e contribuído para o redimensionamento das estratégias individuais e/ou grupais dos actores sociais. Eles adoptam estratégias diferentes com vista a garantir as suas posições no quadro das estruturas socioeconómicas e sociopolíticas, utilizando, para o efeito, os recursos que têm ao seu dispor, designadamente a educação escolar. Profissionais liberais, tais como médicos, advogados, comerciantes ou industriais, tendem a adoptar a representação da «classe» em forma de associações profissionais e representações políticas na defesa dos seus interesses. Outros grupos, mais dependentes dos recursos colectivos, como os militares e os funcionários públicos, tendem a expandir as actividades e competências dos Estados. Outros tendem a criar alianças e redes de apoio para facilitar o acesso aos recursos, a optar por estratégias mistas com vista a manter as relações de tipo paternalista-clientelista com membros de grupos dominantes, a estabelecer relações corporativas através de organizações «modernas». Outros há, ainda, que usam a etnicidade ou a religião para melhorar a sua situação de competição. As populações mais desfavorecidas ou vulneráveis, adoptando uma estratégia de resistência ou de sobrevivência, procuram no sector informal da economia o seu campo de acção (Jacquemot, 1988; Bayart, 1989; Messiant, 1999). Face aos múltiplos constrangimentos que se lhes impõem, os diferentes segmentos sociais procuram, com efeito, agir nos seus interesses, enfrentando da melhor forma que podem aqueles obstáculos.

Crozier e Friedberg (1977) ressaltam a capacidade de cálculo e de manipulação dos indivíduos no quadro de uma organização, que procuram adaptar-se às mais diversas circunstâncias. Essa situação remete para a existência de margem de liberdade que estes indivíduos podem sempre usar para a satisfação dos seus interesses. Para aqueles autores, a conduta humana «traduz uma escolha através da qual o actor aproveita as oportunidades que se lhe oferecem no quadro das dificuldades» (Crozier e Friedberg, 1977: 39), não sendo, portanto, resultado mecânico da submissão às estruturas. Já Bourdieu (1972), quando estudou as estratégias matrimoniais no sistema de reprodução no Béarn, recomendava que se encarasse a actividade social como um jogo (incorporada pelo *habitus*) ou aptidão para o jogo. A perspectiva analítica que então avançava dava prioridade aos usos sociais do parentesco ou às estratégias matrimoniais relativamente às regras do parentesco. As estratégias matrimoniais surgiam como produto dessa aptidão para o jogo e não como obediência a uma qualquer regra. Tendo em conta o jogo disponível e a capacidade ou habilidade que se tem para jogar, os actores sociais (agentes

activos) escolhem o melhor partido (aliança ou parceiro) possível. Claro está, esse jogo social é regulado, o que significa que o comportamento dos actores sociais é, também, regulado. Todavia, esta regulação ou condicionamento não reduz o comportamento dos actores sociais a mero produto de uma obediência a regras ou regulamentos. Assim, para Bourdieu (1979), o casamento não se trata de uma operação abstracta e instantânea, fruto de aplicação de regras estabelecidas previamente; trata-se, antes, de um acto que faz parte de um conjunto de necessidades inerentes a uma posição social dentro de um estado particular do jogo social e da capacidade ou a «aptidão para o jogo» mostrada pelos negociadores (Bourdieu, 1979: 544). Enquanto produtores dos «sentidos do mundo social», os actores sociais reagem aos estímulos vindos desse mundo social não de forma mecânica, mas recorrendo às suas experiências tanto colectivas como individuais (Bourdieu, 1979: 545 e 546).

A análise estratégica proposta e ensaiada por Crozier e Friedberg (1977) não se limita, no entanto, às organizações; abrange, igualmente, o «sistema de acção concreta» dos participantes de um «conjunto humano estruturado» (Crozier e Friedberg, 1977: 246). E o método de análise que os autores propõem é uma abordagem que parte das estratégias para chegar aos jogos através dos quais estas estratégias adquirem sentido. Com efeito, a noção de estratégia corresponde melhor às análises que se interessam por agentes relativamente independentes do que por agentes que obedecem às directrizes institucionais. A perspectiva de Crozier e Friedberg (1977) rompe com a perspectiva funcionalista, segundo a qual a sociedade é mantida por mecanismos de controlo social que comanda as condutas (desviantes) dos actores sociais (Touraine, 1996). Assim, se, no quadro de uma perspectiva funcionalista clássica, os comportamentos imprevistos são considerados excepções, eles surgem, na análise estratégica de Crozier e Friedberg (1977), como pontos de partida para a compreensão dos constrangimentos e condicionamentos sociais.⁶⁸

As estratégias ou acções estratégicas variam em função de certas variáveis, nomeadamente a capacidade dos actores sociais, a configuração dos campos dos actores sociais e as estruturas e regras dos jogos em que estes participam. Em função das variáveis, as estratégias resultam mais ou menos arriscadas, mais ou menos agressivas, mais ou menos defensivas, mais ou menos ofensivas. Isto equivale a dizer que um modo de comportamento nunca é único, existindo sempre estratégias passíveis de serem adoptadas

⁶⁸ Crozier e Friedberg (1977) consideram que a análise estratégica obedece a dois modelos de raciocínio que se apresentam simultaneamente «complementares», «contraditórios» e «convergentes»: o raciocínio estratégico e o raciocínio sistémico; o primeiro parte do actor para descobrir o sistema e o segundo parte do sistema para «reencontrar com o actor e dimensão contingente, arbitrária e não natural da ordem construída» (Crozier e Friedberg, 1977: 197 e 198).

num dado jogo. Todavia, note-se como Crozier e Friedberg entendem o conceito de estratégia. Para eles, os actores sociais só muito raramente possuem objectivos claros e projectos coerentes. O seu comportamento é sempre activo, portador de um sentido, tendo, simultaneamente, um sentido ofensivo (objectivo de melhoria da situação do actor) e um sentido defensivo (manutenção e alargamento da capacidade de manobra). O comportamento dos actores sociais nunca é irracional. Com efeito, os projectos dos actores sociais são múltiplos e possuem diversos graus ou níveis de ambiguidade e contradição, nem sempre explícitos. Nos seus percursos, os actores sociais substituem, anulam e reinterpretam os objectivos e os projectos iniciais, que traduzem em comportamentos nem sempre reflectidos e lineares, e que, apesar de serem sempre constrangidos e limitados, nunca são directamente determinados. Pode afirmar-se, portanto, que os comportamentos dos actores sociais são racionais, não em relação aos seus objectivos, mas em relação às oportunidades e aos contextos que os definem, aos comportamentos dos outros actores sociais (suas posições estratégicas) e aos jogos que se estabelecem entre eles.⁶⁹

As potencialidades da análise estratégica traduzem-se na possibilidade de apreensão e explicitação do contexto que limita e define a racionalidade e liberdade dos actores sociais, limita e define os «sentidos dos comportamentos empiricamente observáveis» numa análise de uma realidade concreta (Crozier e Friedberg, 1977: 47). Partindo do pressuposto de que os actores sociais dispõem de competências e capacidades para gerir e controlar zonas de imprevisibilidade, e bem assim construir espaço e margem de manobra para a acção, num trabalho de pesquisa que se debruça sobre os comportamentos desses actores, importa procurar compreender através de que processos as intervenções externas (condicionalismos e constrangimentos) atingem a vida dos actores e como estas intervenções externas se constituem enquanto obstáculos e/ou recursos para as estratégias que esses actores sociais desenvolvem (Long, 1992). Ou seja, importa perceber as interacções dialécticas existentes entre, por um lado, os sistemas de constrangimento (económico, social, político, educativo) e, por outro, os processos de adaptação, de inovação ou resistência dos actores (Olivier de Sardan, 2005).

No presente estudo, o conceito de estratégia adquire especificidade e sentido sociológicos associados às decisões e acções dos alunos no quadro dos seus processos de

⁶⁹ Tal como a análise estratégica, a perspectiva da socioantropologia da mudança social e do desenvolvimento dá primazia aos actores sociais, às suas redes socioculturais e às interacções existentes entre os diversos intervenientes nos processos de desenvolvimento. Reconhece aos actores sociais capacidade de criação de espaços de manobra nas suas actuações, capacidade de pensar e definir estratégias próprias num contexto dado. Para uma revisão crítica da socioantropologia da mudança social e do desenvolvimento, cf., entre outros, Balandier (1980), Long (1992) e Olivier de Sardan (2005).

escolarização, assentes num jogo estratégico em que eles procuram maximizar os ganhos, ainda que esses ganhos equivalham à sobrevivência no quadro dos processos de transição (Rodrigues, 2003, 2006; Lopes, 2007, 2011), ou minimizar os prejuízos, como, por exemplo, não ficar fora do sistema de ensino (Correia, 2008, 2012). Os alunos de fracos recursos socioeconómicos revelam dispor, no quadro da estrutura e organização do ensino, de margens de liberdade que utilizam nos seus próprios interesses. Na situação de transição, estes actores sociais experimentam vivências diversas, mais ou menos marcantes, nomeadamente privações e carências de ordem diversa (económica, financeira, social). Eles não são, por conseguinte, sujeitos passivos de uma vivência dominada inteiramente pelos constrangimentos e dificuldades. Enquanto «agentes» activos, detêm um sistema de valores próprios e alguma margem de liberdade, passíveis de lhes proporcionar escolhas vivenciais distintas das facultadas por aqueles constrangimentos. A relação com a educação escolar, a sua apreensão e manipulação, por exemplo, surgem como experiências interessantes numa estratégia ou realização de interesses pessoais.

A análise estratégica é uma perspectiva da acção que rejeita a ideia do indivíduo passivo, sem autonomia, que se sujeita aos condicionalismos internos ou externos, sejam estes factores individuais (traços psicológicos) ou influências socioculturais. Trata-se de uma perspectiva que pensa e valoriza o indivíduo como actor social capaz de reagir e ludibriar esses condicionalismos externos (Digneffe, 1997). Um meio de valorização do actor é o do reconhecimento da importância da dimensão subjectiva na construção da realidade social, isto é, das formas como «se pensa», «se vê» e «se vive» a realidade quotidiana. Estas formas de pensar, ver e viver a realidade social consubstanciam as representações sociais, conceito de difícil definição que diz respeito a um sistema de referência que torna possível aos sujeitos interpretar, apreender e dar sentido à realidade.⁷⁰ A análise das representações sociais permite identificar e compreender não só os processos de formação e funcionamento dos sistemas de referência que os indivíduos e grupos utilizam subjectivamente para apreender e interpretar as realidades objectivas que os cercam, como também a sua função de orientação e organização dos comportamentos destes actores sociais. Veja-se de seguida, e de forma breve, os processos associados à formação e funcionamento das representações sociais.

O conceito de representações sociais comporta, segundo Moscovici (1976), três dimensões: a cognitiva, a simbólica e a identitária. A dimensão cognitiva remete para o

⁷⁰ Uma análise da evolução do conceito de representações sociais, das suas críticas e dos desenvolvimentos de pesquisas teóricas e empíricas encontra-se em Jodelet (1989). Sobre as dificuldades de definição do conceito de representações sociais, cf. Moscovici (1976) e Doise (1986).

facto de uma representação re-presentar um objecto, pelo que a representação do objecto é diferente do objecto real; a dimensão simbólica remete, por sua vez, para o facto de que um objecto representa um objecto, ou seja, o objecto é transformado num significante, o sujeito interioriza o objecto, transformando-o; e a dimensão identitária, finalmente, remete para o facto de uma representação ser uma representação de um sujeito, ou seja, uma representação reflecte a posição, os valores de indivíduos ou grupos. Estas dimensões permitem perceber que o sujeito opera uma descoincidência entre o objecto e a representação, sendo que essa descoincidência pode, relativamente ao objecto representado, apresentar todas as suas características (sobrestimadas ou subestimadas), acrescentar outras ou omitir algumas (Jodelet, 1989). Significa isso, também, que as representações sociais implicam produção e criatividade dos sujeitos (Jodelet, 1988, 1989).

As representações sociais remetem, por outro lado, para o sentido social, ou seja, as pertenças sociais e as actividades comunicativas do sujeito, e a funcionalidade e eficácia sociais das representações (Vala, 1993). Na verdade, além de serem partilhadas por um conjunto de indivíduos (critério quantitativo), as representações sociais são produzidas colectivamente no interior de um grupo social, «reflectindo a situação desse grupo, os seus projectos, problemas e estratégias» (Vala, 1993: 357) (critério genético), e constituem instrumentos orientadores de comunicações e comportamentos (critério de funcionalidade).⁷¹

Na formação das representações sociais estão presentes duas ordens de factores: factores sociocognitivos e factores sociais. De entre os factores sociocognitivos, Moscovici (1976) identifica a objectivação e a ancoragem como processos maiores que revelam interdependência entre as actividades psicológicas e as suas condições sociais de exercício (Vala, 1993), ou seja, a transformação do social em representação e desta em social. A objectivação é o mecanismo através do qual se transforma o abstracto em concreto e o concreto em imagem, a partir da construção selectiva, da esquematização estruturante e da naturalização (Jodelet, 1988, 1989). A selecção é a operação de retenção de elementos de um objecto. Assim, os grupos, porque são diferentes uns dos outros (têm acesso desigual às informações, têm valores diferentes), retêm dos objectos elementos diferentes. A esquematização estruturante é a acção de simplificação da estruturação num conceito, num esquema figurativo. Na verdade, os sujeitos retêm, não todos os elementos, mas sim apenas alguns, que organizam numa estrutura figurativa simplificada relativamente ao conceito inicial. A naturalização, finalmente, é a operação de transformação ou concretização da

⁷¹ A este propósito, Jodelet (1988: 357) considera as representações sociais «um saber prático», «teorias sociais práticas»; cf., igualmente, Moscovici (1976) e Vala (1993).

estrutura figurativa em algo real, natural, para o sujeito. A ancoragem, enquanto processo que precede a objectivação, refere-se ao tratamento de informação e construção de um objecto, a partir de pontos de referência, de experiências; é o processo através do qual um objecto novo e estranho se torna inteligível, familiar. A ancoragem, enquanto processo que se segue a objectivação, diz respeito à função social das representações sociais, isto é, permite compreender a forma como os elementos de uma representação social ajudam a interpretar e classificar as pessoas e situações enquanto orientadores das interações (Moscovici, 1976; Palmonari e Doise, 1986; Bidarra, 1986; Jodelet, 1989).

Relativamente aos factores sociais, que regulam a objectivação e a ancoragem na construção das representações sociais, há que ter em consideração alguns pressupostos: primeiro, as representações sociais são determinadas pela estrutura social; segundo, a estrutura social comporta clivagens, diferenciações, relações de dominação; terceiro, as diferenciações, ao nível social, verificam-se, pelo menos, ao nível das condições socioeconómicas e ao nível dos sistemas de orientação (incluindo normas, valores, atitudes e motivações) (Moscovici, 1976; Vala, 1993). Moscovici explicita três condições de emergência de representações sociais associadas à pluralidade das clivagens socioeconómicas e dos quadros de referência normativo-valorativos: a dispersão da informação, a focalização e a pressão para a inferência (Moscovici, 1976; Vala, 1993). A dispersão da informação refere-se à desigual distribuição das informações pelos diferentes grupos sociais. A quantidade, a qualidade, o tipo e a ambiguidade da informação, e bem assim a forma como circula variam com as clivagens sociais. Assim, os sujeitos e os grupos possuem sempre conhecimentos parcelares dos objectos, conhecimentos que não são os mesmos para todos os grupos, uma vez que estes não têm acesso às mesmas informações. A focalização diz respeito aos pontos de vista dos grupos e remete para o facto de os grupos reterem aspectos diferentes do objecto, em conformidade com as suas posições, interesses e valores. A pressão para a inferência refere-se à necessidade de expressão e reacção face aos objectos; ou seja, a tomada de uma posição, num mais curto lapso de tempo e em conformidade com os objectivos e estratégias individuais ou grupais. Ora, essa tomada de posição depende dos recursos de que os indivíduos e grupos disponham. O surgimento e o funcionamento das representações sociais são tributários do jogo daquelas três condições. De acordo com Vala (1993), que ressalta o peso das determinações sociais na constituição das representações sociais, está em causa, também, a forma como as clivagens sociais se traduzem na formação das representações sociais.

Em termos de funções, várias são aquelas que as representações sociais desempenham, nomeadamente a organização significativa do real, a comunicação, a

orientação de comportamentos e a diferenciação social (Vala, 1993). A função da organização significativa do real diz respeito à produção de juízos avaliativos, de atribuição de sentidos aos objectos e acontecimentos sociais, no quadro da estrutura social; as representações sociais são, com efeito, um sistema de interpretação. A função de comunicação remete para o facto de as representações sociais constituírem a base dos actos de comunicação, transformando avaliações em descrições e descrições em explicações; as representações sociais são, pois, importantes elementos orientadores das actividades avaliativas e explicativas. A função de orientação de comportamentos remete para o facto de muitos dos comportamentos adoptados corresponderem às representações sociais. As representações sociais atribuem «um sentido ao próprio comportamento», «permitem a sua leitura», «constituem uma orientação para a acção» (Vala, 1993: 366). As representações sociais servem, igualmente, para justificar acções, ou seja, a atribuição de sentidos aos comportamentos *a posteriori* (Vala, 1993). Finalmente, a função de diferenciação social remete para a contribuição das representações sociais para a diferenciação dos grupos sociais, tal como, de resto, a diferenciação (ou especialidades) dos grupos sociais contribuem para a construção (especificidade) das representações sociais (Moscovici, 1976; Vala, 1993).

Uma abordagem dos comportamentos dos actores sociais pela via das representações sociais, tendo em consideração os processos que envolvem a sua formação e funcionamento, permite, por conseguinte, dar conta destes comportamentos numa dupla perspectiva: uma, a da compreensão das formas como os actores sociais «pensam», «vêem» e «vivem» determinadas realidades; outra, a da compreensão das formas como esses «pensamentos», «visões» e «vivências» destas realidades orientam e justificam as condutas dos actores sociais relativamente às referidas realidades.

No presente estudo, o recurso aos elementos teóricos das representações sociais tem em conta, com efeito, as suas questões de fundo: as interferências do social nas construções psicológicas que constituem as representações, por um lado, e as interferências dessas construções psicológicas no social, por outro. Dito de outro modo, tem-se em consideração «o pensamento social» tanto na qualidade de produtos, como na qualidade de processos constitutivos desses produtos (Jodelet, 1988).⁷² Nota-se, igualmente, que, não obstante as

⁷² Em termos metodológicos, a abordagem das representações sociais como «produtos» passa pela organização e análise dos conteúdos das diversas fontes, como inquérito por questionário e entrevista, observações e outros documentos, através das quais se procura apreender os sentidos das informações, valores, crenças e pensamentos dos indivíduos e grupos estudados. A abordagem das representações sociais como «processos» implica a tomada em consideração de aspectos diversos que envolvem os indivíduos e grupos analisados, nomeadamente aspectos culturais e ideológicos. Baseada, fundamentalmente, nas

representações dos indivíduos e dos grupos serem sociais - os diferentes actores partilham certos aspectos comuns -, as diversas interacções sociais dão origem a representações sociais distintas (Palmonari e Doise, 1986); e as representações sociais não são imutáveis nem deixam de articular, simultaneamente, consenso e diferenciação (social e individual, macro e micro). Ao valorizar o cruzamento do social com o individual, as representações sociais permitem uma análise da realidade que tenha em consideração, concomitantemente, as dimensões culturais e estruturais, por um lado, e as dimensões individuais e estratégicas, por outro.⁷³

A pertinência da análise dos comportamentos educativos ou escolares dos alunos que dependem, em grande medida, das lógicas de produção dos actores sociais, e não apenas (ou de forma linear) das lógicas das classes ou grupos sociais, pela via de uma abordagem das representações sociais justifica-se plenamente (Berthelot, s.d., 1982; Jodelet, 1988; Gilly, 2002). A importância de uma abordagem das representações sociais na análise da educação e ensino está associada ao facto de permitir compreender e explicar as formas como os actores sociais apreendem a realidade da educação e ensino, e como actuam sobre ela (Santiago, 1993; Seabra, 2006). Gilly (2002) refere-se, mesmo, à possibilidade de se compreender melhor como estes actores sociais educativos apreendem a educação e ensino, e de se enfrentar com êxito as desigualdades associadas ao ensino, através de políticas e intervenções mais eficazes.⁷⁴

Decorrente dos referidos elementos teóricos, propõe-se, no presente trabalho, analisar as práticas educativas estratégicas dos alunos (comportamentos - decisões e acções) como estando inseridas numa estratégia que se define em relação a um conjunto de elementos que constituem as condições de escolarização e que, por sua vez, estão intimamente ligados à forte valorização que os alunos fazem da educação escolar: os seus projectos e expectativas escolares/profissionais (objectivos, propósitos em jogo); as suas representações sociais da escola e da conexão escola-família (representações do real); as suas condições socioeconómicas e percursos escolares (trunfos de que se dispõe); e as realidades económicas, sociopolíticas e educativas (regras do jogo). Este modelo de análise favorece uma compreensão e explicação das interacções existentes entre os processos de resposta, adaptação, inovação ou resistência dos alunos e os sistemas de condicionamentos/constrangimentos que os limitam ou enformam.

opiniões/attitudes dos sujeitos, a análise das representações sociais exige a reconstituição dos princípios organizadores comuns aos indivíduos (cf. Doise *et al.*, 1992).

⁷³ Sobre uma análise da escolarização que relaciona estas duas dimensões, cf. Berthelot (s.d., 1982).

⁷⁴ Cf., igualmente, Delhay e Pourtois (1982).

Parte II - ANGOLA: REALIDADES ECONÓMICAS, SOCIOPOLÍTICAS E EDUCATIVAS

II.1 Transições económicas e sociopolíticas

A Parte II constitui a primeira oportunidade de materialização dos elementos teóricos e empíricos gizados anteriormente, debruçando-se sobre as realidades económicas, sociopolíticas e educativas angolanas.

A análise dos processos de transição económica e sociopolítica constitui o objectivo deste capítulo. Relativamente à transição económica, que constitui o primeiro momento da análise, ver-se-á que ela provoca inúmeros efeitos perniciosos, entre os quais a deterioração do abastecimento alimentar. As populações mais desfavorecidas, em particular, vivem situações de quase abandono por parte do Estado, tendo que ser elas próprias a procurarem superar as dificuldades. A economia informal revela-se, a este título, um importante instrumento de apoio para essas populações.

O segundo momento da análise deter-se-á sobre o processo de transição política. Este decorre, igualmente, com profundas dificuldades, agravadas num contexto de fraqueza da sociedade civil e de conflitos civis. As situações de instabilidade político-militar, a par das dificuldades económicas, provocaram graves prejuízos ao país e às populações, incluindo perdas de vidas humanas, destruição de infra-estruturas materiais, degradação das condições de vida, sobretudo das populações mais desfavorecidas social e economicamente, e impedimentos de um elevado número de jovens e crianças realizarem a sua escolarização sem sobressaltos ou poderem, simplesmente, concretizá-la. A chegada da paz em 2002 permitiu algum alívio da situação de constrangimentos, mas não se traduziu em alterações significativas do «ambiente democrático» vivido no país, devido, em grande medida, à forma como se alcançou essa paz: pela via militar, e não pela via política, situação que deixou o vencedor do conflito, o MPLA, numa posição dominante relativamente às outras formas políticas (e civis) e debilitou as condições de exercício democrático, ao reduzir o espaço de discussão de ideias. A vitória esmagadora do MPLA, por maioria absoluta, nas eleições legislativas de 2008 é exemplo disso, tendo em consideração todo o processo eleitoral gerido por esta força política, no seu interesse (Schubert, 2013; Gomes, 2009, 2014). Por outro lado, todo o processo de consolidação da paz levado a cabo, que inclui apoio às populações mais desfavorecidas, construção e reabilitação de infra-estruturas, crescimento económico, investimento social ou consolidação da reforma institucional e política, não é, ainda, suficiente para que o país deixe de sofrer as mais diversas carências e para que as populações deixem de viver

grandes disparidades sociais, onde uma grande parte delas vive em situação de privação e de exclusão.

II.1.1 Transições económicas

Quando assumiram o poder em 1975, os dirigentes do MPLA adoptaram um modelo socialista de gestão política e económica assente no controlo da economia planificada centralmente. Neste quadro, o sector público e nacionalizado desenvolveu um aparelho burocrático pesado, muito propício ao tráfico de influências. Esta forma de actuação, em que o MPLA/Governo surge, de facto, como o único detentor do poder e se confunde com o Estado, anularia quase totalmente a iniciativa privada e produziria um sistema de «poder fechado» (Jorge, 1998: 72).⁷⁵

As alterações formais a esta forma de governo económico e político iniciar-se-iam nos finais dos anos 80 e princípios de 90 do século passado, associadas aos processos de transição económica, social e política, e acabariam por afectar os próprios modelos do Estado e da sociedade. O sistema económico de planificação centralizada foi-se modificando, ao mesmo tempo que se adoptavam medidas mais conformes a uma economia de mercado, e o regime político de partido único dava mostra de abertura, caminhando para um regime político multipartidário. O país vive um período muito ligado à situação de instabilidade político-militar, de crise socioeconómica e de recomposição dos interesses de actores que compõem a comunidade internacional. Às iniciativas de liberalização económica seguir-se-iam tentativas de uma abertura do sistema de partido único, que acabariam na adopção de um sistema multipartidário, cujas eleições de 1992 marcariam formalmente o seu início.

Estes processos de transição ou mudanças económicas e políticas haveriam de enfrentar grandes dificuldades até ao presente. O processo de transição democrática, em particular, ficaria marcado pelas vicissitudes que surgiram na sequência da não-aceitação dos resultados das referidas eleições pela UNITA e do retomar do conflito civil, que só terminaria em 2002. Desde então, o país vive em paz, mas a consolidação dos processos de transição e de democratização do país não deixaria de enfrentar dificuldades. Estas dificuldades traduzem-se, entre outros aspectos, na interrupção das negociações sobre a revisão constitucional que estavam a decorrer antes das eleições legislativas de 2008 e que

⁷⁵ É o MPLA/Governo, e não a UNITA ou a FNLA, que governa o país no período pós-independência, tendo o controlo total do aparelho de Estado. O prosseguimento do conflito civil no país fora da capital, Luanda, permite o controlo das estruturas do aparelho de Estado, e o apoio internacional permite, por sua vez, manter intocáveis a capital e o enclave petrolífero de Cabinda. A capacidade do sistema de poder então criado reflectia-se, por outro lado, na subordinação do Estado e suas instituições ao partido (EISA, 2005a).

foram retomadas e concluídas após aquele acto eleitoral; no reforço do poder do Presidente, que é chefe de Estado e de governo, alcançado nessa revisão constitucional; no processo de preparação das eleições legislativas, em que se destaca a onipotência do poder totalizante e excludente do MPLA/Governo; nos próprios resultados saídos dessas eleições, que dão uma vitória esmagadora (maioria absoluta) ao MPLA/Governo (graças, sobretudo, à sua posição dominante face à fraqueza das outras forças políticas); ou na não realização das eleições presidenciais previstas para 2009.⁷⁶

A referida economia socialista que vigorou até 1991 revelar-se-ia insuficiente para responder às necessidades das populações e, sobretudo, pouco eficiente no combate, no meio urbano, ao sistema capitalista-colonial e ao desenvolvimento do «mercado paralelo» dedicado às actividades económicas ilegais, de entre as quais se destacam a especulação, a posse ilegal de moeda estrangeira, o furto ou o contrabando. Essas insuficiências e incapacidades eram tanto mais gravosas quanto o país vivia uma situação de permanente instabilidade político-militar e grandes dificuldades económicas.⁷⁷ O próprio presidente de Angola e do MPLA, José Eduardo dos Santos, reconhecia, em 1984, por altura das comemorações do nono aniversário da independência, a difícil «situação económica e financeira» em que o país se encontrava, tendo perdido mais de 600 milhões de dólares nos dois anos anteriores, valor equivalente ao dos bens alimentares importados e necessários para o país durante um ano (MPLA-PT, 1986: 68-69). A par do aumento da dívida externa, o país vinha a assistir a uma diminuição drástica da sua capacidade produtiva, o que exigia uma melhoria da gestão dos bens públicos que passasse pela aplicação de um maior controlo das despesas. Entre 1973 e 1985, a diminuição dos valores da produção agrícola e industrial do sector público terá atingido cerca de 40% (Beaudet, 1992: 70). A queda dos preços do petróleo, em 1986, pioraria ainda mais a frágil situação económico-financeira do país (Birmingham, 2002). Recorde-se que nem o aumento de mais de 25% da exportação de petróleo entre 1985 e 1986 impediria uma queda dos rendimentos superior a 60% - petróleo que constitui o pilar do edifício económico e político do MPLA/Governo; as receitas provenientes deste sector representavam, em 1989, 62% das receitas do Estado, equivalentes a 86,6% das receitas de exportação (Beaudet, 1992: 67).

⁷⁶ Sobre as diversas formas através das quais o MPLA/Governo procura preservar a sua hegemonia política, cf. Chabal (2002), Birmingham (2002), Mabeko-Tali (2001, 2005), Messiant (1994a, 1994b, 1995, 1999, 2002, 2004 e 2006), Vidal e Andrade (orgs.) (2006), Schubert (2013) e Gomes (2009, 2014).

⁷⁷ Estas insuficiências e incapacidades reflectem as fragilidades do próprio Estado. A dinâmica das redes clientelares de que o sistema de poder necessita é suficientemente forte para resistir e inviabilizar as medidas políticas e económicas avançadas ou enunciadas pelo MPLA/Governo.

A crise económica que então se vivia era de cariz estrutural e estaria a pôr em causa o próprio regime político de gestão do Estado, tanto mais que as desigualdades existentes entre um pequeno grupo de pessoas (incluindo aquelas pertencentes às classes dirigentes) e a grande massa das populações eram grandes, contrariando os princípios de igualdade social, económica ou política, associados ao ideário do socialismo. Por conseguinte, parecia claro que o sistema de economia planificada centralmente não estava a produzir resultados satisfatórios e os próprios grupos ou classes emergentes, incluindo os dirigentes, não estavam a ver os seus interesses e necessidades satisfeitos.⁷⁸ É nesse contexto de crise que se dá a reorientação da política económica a partir de 1985, sendo certo, no entanto, que essa mudança rumo a uma economia de mercado proceder-se-ia de forma lenta, através da introdução de alguns princípios da economia de mercado, sem recusar totalmente ou de forma explícita, pelo menos num primeiro momento, os princípios socialistas da economia planificada centralmente.⁷⁹

É face, com efeito, ao insucesso da economia socialista, planificada centralmente, para responder às necessidades das populações e à crise entretanto instalada que o MPLA/Governo adoptou vários programas de reformas económicas e sociais. O Plano de Emergência aprovado em 1982 preconizava a concentração das actividades do Estado em áreas-chave da economia e da dinamização de actividades privadas noutras áreas. O programa de Saneamento Económico e Financeiro (SEF) discutido com FMI, BM e doadores, aprovado em 1987, visava a moralização do regime económico e a sua adequação à realidade, despenalizando muitas das práticas informais da economia e permitindo, por um lado, alargar a iniciativa privada a sectores até então reservados ao domínio público e, por outro lado, proporcionar liberdades e garantias de direito económico a privados.⁸⁰ A Lei das Actividades Económicas de 1988 - Lei nº 10/88, de 02 de Julho - tornou possível o exercício de actividades económicas em áreas não consideradas «reservas do Estado», dando suporte legal às actividades económicas privadas praticadas até então de modo ilegal ou informal, e restringiu as áreas económicas reservadas à iniciativa económica do Estado. Seguiram-se o Programa de Recuperação

⁷⁸ Sobre a associação da reorientação da política económica à chegada da crise ao poder e às classes privilegiadas, cf. Birmingham (2002) e Hodges (2003).

⁷⁹ A reforma mais profunda do sistema económico inicia-se em 1990. Sobre a aceitação tardia e explícita pelas autoridades de Luanda dos princípios da economia de mercado, cf. Beaudet (1992), Ennes Ferreira (1993) e MPLA (1997).

⁸⁰ O SEF de 1987 é lançado após a queda dos preços do petróleo em 1986, que acaba por convencer as autoridades de Luanda sobre a impossibilidade de pagar a dívida externa. Os encargos com o serviço da dívida externa concentrados para o período de 1989-91 são decisivos para a implementação do SEF, mas outros condicionalismos, como a guerra e a referida queda do preço de petróleo, terão contribuído, igualmente, para tal (Ennes Ferreira, 1993: 13). Sobre as potencialidades e fraquezas do SEF, cf., ainda, Beaudet (1992) e Marques Guedes *et al.* (2003).

Económica (PRE) para o biénio 1989-1990, o Programa de Acção do Governo (PAG) aprovado em 1990 - que acelera a liberalização económica -, o Programa de Emergência do Governo, de 1993, e o Programa Económico e Social (PES) para 1994, que levaram à promulgação de leis específicas que contribuiriam para a alteração do quadro jurídico económico.⁸¹ Foi, num ambiente favorável à livre iniciativa que se procedeu à revisão da Constituição Económica, em 1987 e 1988, se aprovou a Lei de Revisão Constitucional nº 12/91, de 6 de Maio, e se ampliaram o conteúdo e a protecção do princípio de liberdade de iniciativa económica, elementos fundamentais da economia de mercado (Jorge, 1998: 72).

O PES para 1994 procurava dar continuidade às reformas económicas anteriores num quadro económico e social desfavorável, muito condicionado pela situação de instabilidade político-militar, pelas graves distorções económicas internas e pela fraqueza dos recursos financeiros. Recorde-se que, no ano de 1993 - na sequência do conflito político-militar que provocara a paralisação do aparelho produtivo, a destruição das infra-estruturas económicas e sociais, o impedimento de circulação de pessoas e bens, e o atraso na implementação das reformas económicas - o PIB baixara cerca de 23% relativamente a 1992; os índices da pobreza absoluta (50,5%) e relativa (32%), o ritmo mensal de inflação (28%), o desemprego (24%) (sobretudo entre jovens, mulheres e deslocados) e o défice fiscal (28% do PIB) aumentaram; o nível das reservas externas do país (180%) caíra; a população do país atingira os 10,5 milhões de habitantes, dos quais 45% tinham menos de 15 anos, 55% tinham menos de 20 anos e apenas 5% tinham 60 ou mais anos; a população urbana totalizara cerca de 40% e a população feminina suplantara a masculina numa proporção de 97 homens para 100 mulheres (Governo da República Popular de Angola, 1994: 3).⁸² Além da redução do desemprego, os objectivos do PES 94 incluíam o combate à pobreza, a melhoria do acesso à saúde pública e aos cuidados primários de saúde, e a melhoria das condições de prestação dos serviços de educação e ensino (Governo da República Popular de Angola, 1994: 4).

⁸¹ Cf. Lei nº 10/88, de 2 de Julho, Lei das Actividades Económicas, aprovada no âmbito do SEF; Lei nº 12-C/92, de 28 de Agosto, Lei da Concessão de Titularidade e Aproveitamento da Terra, aprovada no âmbito do PAG (1990); Lei nº 10/94, de 31 de Agosto, Lei das Privatizações; Lei nº 13/94, de 2 de Setembro, Lei da Delimitação de Sectores de Actividades Económicas; e Lei nº 15/94, de 23 de Setembro, Lei do Investimento Estrangeiro - estas três últimas aprovadas no quadro do PES (1994). Até 2001 tinham sido lançados outros programas económicos que não deixaram de ter problemas: PES 1995-96, Programa Nova Vida (1996), Programa de Estabilização Económica de Médio Prazo 1998-2000, PES 2001. Análises comparadas desses programas económicos encontram-se em Hodges (2003).

⁸² A situação de crise económica no ano de 1992 é marcada pelo ambiente político que então se vivia e que condicionou «[...] a adopção de medidas urgentes de carácter económico e de repercussões sociais. Assim, com eleições marcadas para Setembro de 1992, o governo foi deixando a economia andar, com alguma dose de liberalização económica, o que possibilitou o aparecimento de inúmeros candidatos a potenciais empresários, nomeadamente na área do comércio e serviços e, em menor número, na indústria e na agricultura. Neste período, deve ser assinalado o lançamento de um vasto programa de importações visando, essencialmente, os produtos de consumo corrente e os bens intermédios» (Ennes Ferreira, 1993: 15).

A aplicação do PES pressupunha, no entanto, a redução da despesa nacional, o que implicaria a diminuição do nível de rendimento real com consequências nefastas, sobretudo para as populações mais desfavorecidas, em especial as mulheres. Importa notar, aliás, que esse processo de liberalização económica, associado a uma acentuada crise social, política e económica, está na origem da deterioração do abastecimento alimentar. Como notava Duarte de Carvalho,

«O Estado, pondo de parte a sua política monopolista e a sua vocação providencialista, retirou a protecção que exercia sobre os produtos chamados de primeira necessidade e abandonou ao privado as funções do comércio, com efeitos imediatos sobre os preços e os circuitos [...] Nos meios urbanos a manifestação mais evidente desta nova face da crise talvez seja a amplitude crescente que assume o abismo entre o custo dos produtos e o poder de compra do consumidor» (Duarte de Carvalho, 1995: 221 e 222).

Neste contexto, restava às populações encontrar por si próprias as formas de superar as dificuldades com que se defrontavam.

A integração do sector informal da economia no sector formal estaria a resultar numa perda do escasso poder de compra da maioria da população que vivia dos rendimentos obtidos naquele sector. A economia informal continuaria a revelar-se, ainda assim, uma ferramenta adequada às necessidades das populações mais vulneráveis. A este propósito, o mesmo Duarte de Carvalho ressaltava a capacidade inventiva e de resistência das populações na busca de soluções para os seus problemas:

«[...] revelou o nosso povo, a nossa substância social, uma espantosa e adequada capacidade de urdir as suas próprias respostas, de dar expressão àquilo a que poderíamos chamar o talento da criatividade popular. Inventou, adoptou ou pôs em exercício os dispositivos, os mecanismos, as estratégias e as alternativas capazes de viabilizar o universo das trocas perante a inviabilidade oficialmente instaurada» (Duarte de Carvalho, 1992: 35).

Na verdade, não sendo exclusiva desse período de transição, a economia informal tem tido um papel especial na subsistência das populações, mormente através do controlo do desemprego. As unidades domésticas são responsáveis por grande parte da produção necessária à economia de mercado, desempenhando a mulher, neste contexto, um papel importante (Grassi, 1997; *Jornal de Angola*, 2005a). Englobando diversas actividades produtivas, laborais e de serviços, a eficiência competitiva do sector não-oficial da economia urbana tendia a ultrapassar o fraco desempenho económico do sector estatal (Van der Winden, 1996; Sousa, 1997; Grassi, 1997; Rodrigues, 2003, 2006; e Lopes, 2007, 2011).

De acordo com Hodges (2003: 41 e 42), esse processo de liberalização económica mais não era que um capitalismo selvagem, surgido na sequência do desmoronamento do antigo sistema socialista, um capitalismo distorcido pelo clientelismo que permitia o enriquecimento de uma «pequena» elite politicamente bem colocada, a par da pobreza de uma grande massa de população. Esse processo de liberalização económica, tal como ia sendo materializado, favorecia mais as práticas de expedientes do que as actividades produtivas associadas a um espírito empreendedor, com os operadores económicos a preferirem actuar no sector do comércio, devido às possibilidades de obtenção de lucro imediato, à não-necessidade de um grande investimento inicial, à propensão elevada para o consumo ou ao baixo risco associado. As privatizações do sector público do Estado facultadas pelo processo de liberalização económica⁸³ permitiram, por exemplo, que grande parte das pequenas empresas do Estado fosse vendida, isto é, passasse para a posse de

«[...] alguns políticos, militares e altos funcionários [...] sob a forma de favores políticos, muitas vezes apenas por montantes simbólicos ou inteiramente de graça [...] Até finais de 1996, o número de empresas estatais tinha diminuído de 545 para 254. Ao todo, 202 empresas já tinham sido privatizadas, 73 tinham sido extintas e 16 tinham passado a ter uma gestão privada através de contratos de gestão» (Hodges, 2003: 181).

Este é um dos mecanismos de apropriação ou privatização dos bens públicos, levado a cabo, segundo Messiant, «[...] sob a orientação e sob o domínio de quem controla a renda petrolífera e o poder do Estado - o presidente da República» (2006: 146). Neste sentido, o Estado predador encontra na liberalização económica um dos seus grandes sustentáculos, um meio de reprodução da dinâmica clientelar que suporta o poder e o regime.⁸⁴

II.1.2 Transições sociopolíticas

II.1.2.1 As fraquezas da sociedade civil

À semelhança das transições económicas, as transições sociopolíticas decorrem com grandes dificuldades, devido, sobretudo, à diversidade e complexidade dos problemas que estão nas suas origens, à fraqueza da sociedade civil e aos conflitos civis. Ao nível interno, os graves problemas - embora não estando desligados, é certo, dos condicionalismos externos - ampliam a situação de crise que o país vivia nos finais da

⁸³ Cf. Lei n° 10/88, de 02 de Julho, Lei das Actividades Económicas e Lei n° 9/91, de 20 Abril, Lei das empresas estatais.

⁸⁴ Sobre o Estado predador em Angola, cf., sobretudo, Messiant (1999) e Pestana (2004).

década de 80 do século passado.⁸⁵ As consequências de uma guerra civil, a crise económica, a expansão dos fenómenos da corrupção, a degradação dos serviços básicos e públicos (saúde, educação) ou as restrições de liberdade são problemas que «desgastam as bases de apoio ao regime» e que tornam as alterações das orientações políticas (e também económicas), como se viu, inadiáveis (Messiant, 1994b: 178).

Todavia, as mudanças políticas em Angola surgem, igualmente, associadas a acontecimentos externos, como a queda da ex-União Soviética e do comunismo na Europa de Leste, e os interesses estrangeiros em Angola, ambos elementos com especiais repercussões, de resto, no desenvolvimento do conflito civil. Aquele primeiro elemento representa a perda da mais importante fonte de apoio e legitimidade do regime político de inspiração marxista-leninista de partido único, tanto mais que a própria comunidade internacional haveria de modificar a forma como olhava e se relacionava com o conflito angolano, um dos sustentáculos do próprio regime. O MPLA/Governo, protagonista do regime político, perderia nesse contexto o apoio que tinha do Ocidente. Recorde-se, na circunstância, que em 1990, altura em que o MPLA/Governo abandonava a economia planificada centralmente e adoptava a orientação de uma economia de mercado, se iniciavam as negociações que haveriam de conduzir aos Acordos de paz de Bicesse entre MPLA/Governo e UNITA, sob os auspícios da ONU e da *Troika* composta por Portugal, Rússia e EUA. Ora, os Acordos de Bicesse, assinados a 31 de Maio de 1991, preconizavam que a UNITA reconhecesse a legitimidade do governo do MPLA enquanto governo de transição, ao mesmo tempo que exigiam a este último que procedesse à abertura do sistema político a um regime multipartidário; os dois partidos deveriam, igualmente, chegar a um acordo sobre uma nova Constituição, a reunião das suas forças armadas num exército nacional e um calendário sobre as eleições multipartidárias que deveriam ocorrer.⁸⁶

Desenvolvimentos ulteriores comprovaram que muito do que estava estabelecido nos Acordos não foi concretizado, mormente o desarmamento, a desmobilização e reintegração das forças militares ligadas ao MPLA/Governo e à UNITA no exército nacional; que os Acordos continham muitas fragilidades que não deixariam de produzir

⁸⁵ Sobre a importância dos problemas internos no processo de transição política, cf. Kaure (1999) e Bratton e Van de Walle (2002). Sobre a pertinência da componente económica em particular, cf. Ennes Ferreira (1993).

⁸⁶ A assinatura dos Acordos de Paz de Bicesse teve lugar no Estoril, Portugal. Na cerimónia, que contou com a presença de Jonas Savimbi e de José Eduardo dos Santos, estiveram presentes altos dignitários da comunidade internacional. Destacavam-se, de entre eles, o Secretário de Estado Norte-americano e o Ministro de Negócios Estrangeiros da ex-URSS (países membros do Conselho de Segurança da ONU), o Ministro de Negócios Estrangeiros de Portugal, os Secretários Gerais da ONU e da OUA e o chefe da Igreja Católica angolana (o Cardeal). Os Acordos de Bicesse previam, entre outros, um cessar-fogo, o reconhecimento pela UNITA do Presidente José Eduardo dos Santos e do Governo de Angola até às eleições gerais, a criação das Forças Armadas Angolanas (FAA) e a aceitação do princípio da extensão da administração governamental a todo o território (Pezarat Correia, 1996; Messiant, 2004).

efeitos nefastos, designadamente a menorização do papel da ONU, reduzido à fiscalização do processo, com consequências, por exemplo, na fraqueza dos recursos disponibilizados face às necessidades;⁸⁷ que o calendário/tempo previsto para o processo de desmilitarização e realização das eleições era extremamente reduzido (dezasseis meses); ou que todo o processo de transição foi reservado aos dois partidos beligerantes, não tendo sido prevista a participação dos actores da sociedade civil, não armados, nas negociações e implementação dos Acordos.

Ressalta-se, assim, que todo processo de transição democrática decorre numa realidade sociopolítica em que a participação da sociedade civil não é forte, contribuindo para tal tanto factores internos como factores externos. Uma marca dessa componente externa reflecte-se num processo de transição democrática que surge não tanto como resultado de reflexões, debates genuínos sobre as realidades e necessidades específicas do país, mas sim enquanto importação de modelos externos, sem grandes esforços de adaptação à realidade angolana. É nesse contexto que numerosos partidos políticos emergiam sem projectos alternativos, nem credibilidades e lideranças fortes; muitas associações económicas, socioprofissionais e religiosas, e Organizações Não-Governamentais (ONG) que iam surgindo mais não faziam que gravitar à volta dos poderes instituídos (Igrejas, partidos, Estado e organizações estrangeiras), que se apresentavam, frequentemente, como fontes dos seus recursos e das próprias identidades. Esta realidade de debilidade que caracterizava a sociedade civil traduzir-se-ia na «falta de uma visão estratégica em termos de projecto nacional que permit[isse] o delineamento de objectivos de longo alcance [...] uma falta de consciência colectiva das instituições quanto ao seu estatuto de contrapoder na sociedade» (Pacheco, 1994: 7).

Um dos factores internos da fraqueza da sociedade civil dizia respeito ao modelo de Estado autoritário, paternalista, inibidor e desencorajador das iniciativas individuais e associativas, adoptado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) desde os primeiros momentos da independência política.⁸⁸ Semelhante modelo de actuação do Estado traduziu-se num contexto de desigualdade de direitos e de oportunidades em que as organizações políticas, sociais, culturais, profissionais e outras actuavam relegando para

⁸⁷ Sobre a responsabilidade da comunidade internacional nesse processo, cf., entre outros, Messiant (1994a, 2004 e 208), Paulo Guerra (2002), Messiant (2004) e MacQueen (2006).

⁸⁸ Sobre a construção, desenvolvimento e actuação do Estado em Angola, cf., entre outros, Marques da Silva e Heimer (2002), Pestana (2004, 2005), Heimer (2004) e Gomes (2009).

um plano de irrelevância as intervenções que tivessem lugar fora da via partidária;⁸⁹ outrossim, muitas dessas organizações não funcionavam, na maioria das vezes, de forma democrática.⁹⁰ Além da experiência não democrática que um tal regime proporcionou, a confrontação permanente que MPLA/Governo e UNITA protagonizaram ao longo dos anos, alimentada em situação de instabilidade político-militar,⁹¹ consolidou a divisão das populações em «dois grandes blocos» que limitaram sobremaneira a participação política dos cidadãos (Messiant, 1994b: 181, 195). Na sua relação com a sociedade civil, o Estado em Angola adoptara, com efeito, um comportamento de controlo que não deixaria de produzir efeitos importantes. Nesse processo de controlo da sociedade civil, cujo objectivo último é assegurar a sua própria reprodução, o Estado procura diminuir ou neutralizar a autonomia da sociedade civil. Baseada numa lógica clientelar, procura limitar as intervenções desses actores sociais, cooptar muitos deles, através, nomeadamente, de subvenção das organizações e seus dirigentes ou mesmo criação de novas organizações, um gesto que traduz a criação de uma «sociedade civil próxima de si» (Messiant, 2006: 151).⁹²

⁸⁹ Sobre a dinâmica da sociedade civil em Angola, mormente as suas fraquezas e as dificuldades que enfrenta, cf., entre outros, Pacheco (1994), Pestana (2003), Amundsen e Abreu (2007), Vidal e Andrade (orgs.) (2008) e Vidal (2013).

⁹⁰ Relativamente aos partidos políticos, uma necessidade de integração de redes próximos do poder - os locais de usufruto de certos e importantes benefícios, concretizado através de, entre outros, práticas de corrupção e clientelismo - estaria na base da sua formação e seu funcionamento (Santana, 2006). Esta forma de participação política surge como uma via de mobilidade social ascendente. O modo de funcionamento conforme uma estrutura vertical e num modelo topo-base, com as direcções e os presidentes a desempenharem um grande papel de influência na vida dos militantes, deixa pouco espaço de actuação de carácter democrático. Entre as muitas dificuldades com que se defrontam as organizações políticas da oposição em Angola, destacam-se, assim, a falta de cultura democrática, traduzida na escassez da prática de uma concorrência aberta, na falta de diálogo interno e na forma e nos casos de gestão ditatorial de partidos (Santana, 2006).

⁹¹ A manutenção destas posições fica a dever-se sobretudo a uma intervenção de uma comunidade internacional que procurava garantir os seus interesses. O MPLA/Governo contava então com o apoio da ex-União Soviética e do ex-Pacto de Varsóvia, e a UNITA tinha, por sua vez, o apoio dos Estados Unidos e da África do Sul (Pezarat Correia, 1996: 43). Um dos acontecimentos importantes que estão na base do afrouxamento do envolvimento dos interesses/potências externos no conflito angolano é aquele que começa com as conversações entre Angola e África do Sul, consubstanciado no Acordo de Lusaka (1984), que previa a saída das tropas sul-africanas de Angola e bem assim do movimento de libertação da Namíbia, SWAPO-South West People's Organization (Pezarat Correia, 1996: 42). Acontecimento que não teve sucesso, uma vez que a UNITA continuaria a receber apoio dos Estados Unidos e da África do Sul, sendo que esta última acabaria por invadir o sul de Angola em 1987, em apoio da UNITA. A consciência de que os seus problemas de segurança não se resolveriam com uma eventual solução militar em Angola facilita as negociações que a África do Sul enceta, permitindo chegar aos Acordos de Nova Iorque, em 1988, com Cuba e Angola. Assim, acordaram que Cuba e África do Sul retirariam as suas forças de Angola e África do Sul permitiria a realização de eleições na Namíbia, sob supervisão da OUA.

⁹² Sobre a produção de uma sociedade civil próxima, amiga e íntima do poder, cf., igualmente, Pestana (2003) e Pacheco (2008). O tipo de preocupações que subjazem o controlo que o poder procura adoptar sobre a sociedade civil está intimamente ligado aos domínios de intervenção das instituições, que estão por sua vez muito localizados no tempo. A aceitação ou tolerância da sociedade civil por parte do Estado na década de 90 do século passado, uma altura em que as organizações que constituíam essa sociedade civil actuavam sobretudo na área de apoio humanitário, substituindo o Estado em muitas das suas funções, era relativamente mais forte do que a que se verifica no período pós-conflito 2002 em que essas organizações intervêm em

Um dos efeitos desse controlo da sociedade civil pelo Estado traduz-se na sobreposição público/privado ou na apropriação privada do Estado (Messiant, 1999). No âmbito da liberalização económica, por exemplo, as actividades privadas teriam constituído um campo de experimentação dos altos quadros do Estado. Estes ex-quadros do Estado tornados empresários privados teriam beneficiado, nas suas acções, da notoriedade granjeada junto do aparelho de Estado. Para Messiant (1999: 83), a Fundação Eduardo dos Santos (FESA) é um «fenómeno» que revela «os modos e efeitos de privatização do Estado», em Angola, reflectindo as relações do Poder angolano com as instituições e a sociedade. A Fundação é uma organização criada em 1999 pelo Presidente angolano. Os seus fundos provêm das «grandes sociedades internacionais e nacionais», mormente as companhias petrolíferas (Messiant, 1999: 92).⁹³ Desenvolve actividades nos mais diversos domínios, social, cultural e científico, concorrendo directamente com outros serviços e organismos do Estado que prestam ou deveriam prestar aqueles serviços. A FESA apoia escolas e centros de saúde; reabilita e renova equipamentos municipais (teatros, mercados, jardins); oferece meios de transporte à polícia, apoia organizações da sociedade civil, incluindo associações de âmbito nacional e local ou de carácter profissional (engenheiros, advogados, arquitectos, entre outros).

A *praxis* política em Angola não favoreceu, por conseguinte, o desenvolvimento de uma sociedade civil forte firmado na observação dos direitos dos cidadãos.⁹⁴ Todavia, isso não significa que essa sociedade civil deixaria de desempenhar um papel importante enquanto forças sociais e económicas capazes de assegurar a sobrevivência das populações mais vulneráveis (Pacheco, 1994; Van der Winden, 1996; Hodges, 2003). O referido poder e importância do mercado «informal» - uma emanção da sociedade civil consubstanciada, sobretudo, nas actuações das ONG nos domínios da assistência às populações - constituía exemplo maior. A força e afirmação do potencial da sociedade civil «como a contraposição a uma sociedade politicamente organizada» estaria mais ligada a outros grupos e organizações, como os intelectuais, as Igrejas, os sindicatos e as associações socioprofissionais ou as ONG que actuavam nas áreas específicas do «poder político», sendo certo que o desempenho de semelhante função estaria muito dependente da

áreas de intervenção mais próximas da «política» - situação que provoca alguma preocupação do sistema de poder (Pacheco, 2008; Vidal e Andrade (orgs.), 2006, 2008).

⁹³ Sobre a importância do petróleo em Angola no contexto de pós-independência, ao nível da economia política, da qualidade da governação, das relações internacionais do país e da própria cultura do país, cf. Hodges (2003) e Ennes Ferreira (2005).

⁹⁴ Refira-se, na circunstância, que as populações angolanas viveram durante mais de duas décadas em áreas dominadas pelo MPLA/Governo e pela UNITA, sendo que esta última exerceu, de facto, um certo poder de Estado totalizante nas áreas que controlava.

capacidade para «ultrapassar algumas das suas fraquezas [...] mormente no que respeita à livre iniciativa dos seus membros» (Pacheco, 1994: 6).

II.1.2.2 Os conflitos civis

As mudanças políticas não foram igualmente favorecidas pelas guerras civis que o país viveu ao longo de quase três décadas. Mais duras de todas, as guerras que ocorreram após as primeiras eleições multipartidárias de 1992 comprometeriam seriamente todo o processo de transição então iniciado.

Não obstante a ONU ter declarado «de forma geral livres e justas» (Messiant, 1994a: 224) as primeiras eleições multipartidárias de 29 e 30 de Setembro de 1992 - que ditaram a vitória por maioria absoluta do MPLA no Parlamento (53,74% dos votos) e a eleição da UNITA como a segunda força política mais votada (34,09%), e a obtenção do maior número de votos, nas eleições presidenciais, de José Eduardo dos Santos, presidente do MPLA e de Angola (49,56%) do que Jonas Savimbi, presidente da UNITA (40,07%), mas não o suficiente para dar vitória ao chefe máximo do MPLA na primeira volta (Messiant, 1994a: 199)⁹⁵ -, a UNITA insistia na denúncia de fraude «maciça e generalizada» (Messiant, 1994a: 223) nos actos eleitorais e na exigência da sua anulação pura e simples, retirando os seus comandantes do exército comum⁹⁶ e montando a sua máquina de guerra para apoiar as suas exigências. O MPLA/Governo, legitimado pelos resultados das eleições e com o apoio da comunidade internacional, exigia, por seu turno, o «retorno à letra e ao espírito dos Acordos de Bicesse» (Messiant, 1994a: 225), de 1991, isto é, a aceitação pura e simples dos resultados das eleições por parte da UNITA e sua desmilitarização incondicional. A abertura do regime político iniciada seria, assim, largamente restringida, tendo na sua base o pretexto e justificação do retomar do conflito.⁹⁷

A solução militar prevaleceria sobre a solução política. Alegando uma tentativa de golpe de Estado militar da UNITA, o MPLA/Governo ataca membros daquela organização, em Luanda, de 30 de Outubro e 1 de Novembro de 1992.⁹⁸ A UNITA

⁹⁵ A derrota da UNITA foi uma surpresa e ficaria a dever-se, fundamentalmente, ao demérito da própria, associado aos seus comportamentos e gestos que fizeram com que a população visse no partido um grande risco do regresso da guerra civil e no MPLA uma organização potencialmente mais capaz de garantir a estabilidade (Chabal, 2002). O MPLA teria beneficiado, por sua vez, das condições do processo que conduziram às eleições que lhe permitiriam ter um controlo quase total sobre o aparelho de Estado e os recursos financeiros.

⁹⁶ Trata-se do exército nacional, as Forças Armadas Angolanas (FAA), composto por elementos provenientes das forças militares do Governo/MPLA (Forças Armadas Populares de Libertação de Angola - FAPLA) e da UNITA (Forças Armadas de Libertação de Angola - FALA).

⁹⁷ Sobre este retrocesso no processo de democratização, cf., entre outros, Vieira Lopes (2004), Messiant (2006) e Gomes (2009).

⁹⁸ Sobre o reinício da guerra cf., entre outros, Messiant (1994a, 1994b) e Pizarat Correia (1996).

acabaria por ser expulsa da capital. Milhares de pessoas foram mortas, incluindo alguns altos dirigentes da UNITA, milhares de outras pessoas conseguiriam fugir e algumas centenas seriam feitas prisioneiras. O líder da UNITA, Savimbi, tinha-se, entretanto, retirado e refugiado no Huambo.

As condições para uma solução política eram quase inexistentes. A UNITA tinha sob seu controlo algumas localidades do país. A situação político-militar deteriorava-se a cada dia, tanto mais que o desenvolvimento dos combates era alimentado pela aquisição de armamento, tanto por parte do MPLA/Governo, como da UNITA. E a ajuda alimentar não chegava a muitos sítios onde era imprescindível. Em meados de 1993, morriam diariamente em Angola, centenas de pessoas devido à guerra, à fome e às doenças; as populações rurais fugiam da guerra para junto dos centros urbanos.⁹⁹

O prosseguimento da guerra inviabilizou todas as tentativas de negociações entre o MPLA/Governo e a UNITA, sob a égide da ONU, com aqueles dois beligerantes a atribuir a esta organização internacional a responsabilidade pelo não-cumprimento dos Acordos de Bicesse.¹⁰⁰ E após o falhanço do Acordo de Abidjan (Costa do Marfim), de 21 de Maio de 1993, a UNITA confirmava a perda de apoio internacional, ao rejeitar o Acordo, enquanto o MPLA o aceitava (Paulo Guerra, 2002: 232). Os Estados Unidos da América (EUA) reconhecem o governo de Luanda, a África do Sul reforça a relação diplomática em Luanda, a *Troika* recomenda a anulação da Cláusula Triplo Zero estabelecida em Bicesse (que proibia os partidos de se rearmarem e outros países de lhes fornecerem armamento), apoiando, assim, o direito do MPLA/Governo recorrer ao uso das armas para se defender, em legítima defesa. A comunidade internacional acabaria por confirmar o resultado das eleições e responsabilizar a UNITA pelo reinício do conflito armado, e o embargo sobre armas e petróleo imposto pela ONU chegaria em Setembro de 1993.

⁹⁹ A situação que se viveu em Angola após as eleições de 1992 não era novidade para os angolanos, que, pelo menos desde a década de 60, conviviam em permanência com a situação de instabilidade e de guerra. Angola experimentou três «grandes guerras». A primeira refere-se à guerra de libertação, iniciada em 4 de Fevereiro de 1961 e que decorreu até 25 de Abril de 1974. A segunda guerra de libertação conhece duas etapas: uma que começa com a independência nacional, a 11 de Novembro de 1975, e dura até à independência da Namíbia, a 31 de Maio de 1991 (nesse período dá-se a internacionalização do conflito, em que o Governo de Luanda luta contra a UNITA, a FNLA e os invasores externos zairenses e sul africanos); outra etapa em que os combates são travados essencialmente entre as Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA), forças militares do Governo MPLA, e as Forças Armadas de Libertação de Angola (FALA), forças militares da UNITA. Finalmente, a terceira guerra, a de 1992-2002, é a mais violenta de sempre travada em Angola (Messiant, 1994a; Pizarat Correia, 1996; EISA, 2005b).

¹⁰⁰ As tentativas de negociações promovidas pela Representante Especial das Nações Unidas, Margaret Joan Anstee, falharam devido às recusas da UNITA (26 de Novembro de 1992 no Namibe; 30 de Janeiro e 1 de Março de 1993 em Addis Abeba; 21 de Maio de 1993 em Abidjan) em aceitar os resultados eleitorais, o desarmamento do seu exército e a retirada das zonas ocupadas (Pizarat Correia, 1996).

Com o apoio da comunidade internacional a escapar-se e alguns reveses no campo de batalha a sucederem-se, a UNITA manifestava, em Novembro de 1993, a sua disponibilidade para aceitar os resultados eleitorais de 1992 e acantonar as suas tropas, o que viria a facilitar negociações posteriores em Lusaka enquanto se desenvolvia a guerra no terreno. Sem resultados positivos das negociações e com as forças militares do MPLA/Governo a somar vantagens nos palcos de guerra, UNITA aceita, em Setembro de 1994, as propostas da ONU e da *Troika*: quatro cargos de ministros e sete postos de vice-ministros num Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN); três cargos de governador de província e seis de embaixador.

Muitos analistas e estudiosos da realidade angolana atribuem a responsabilidade do reinício da crise à comunidade internacional. De acordo com Messiant, a comunidade internacional revelou-se passiva e, por via disso, contribuiu para a «impotência» ou impossibilidade de fazer parar a guerra (Messiant, 1994a: 200 e 201). À escassez de meios e procedimentos que acompanhara a condução internacional do processo angolano juntavam-se a não criação e desenvolvimento de instituições pluralistas - os grupos, as associações e os partidos «não armados» foram colocados fora de todo esse processo - no quadro do processo que deveria culminar nas eleições multipartidárias.¹⁰¹

Esta bipolarização ou confiscação ‘contratual’ da democracia pluralista até às eleições, como lhe chama Messiant (1994a), era do interesse da UNITA e do MPLA/Governo, num cenário em que as preocupações últimas da *Troika*, da ONU e dos EUA eram a realização das eleições, a todo o custo. Assim, ter-se-iam sacrificado condições políticas e militares essenciais que deveriam transformar o contexto do acto eleitoral positivamente, mas que, entretanto, revelar-se-iam responsáveis pela crise pós-eleição.

Os efeitos negativos destas guerras foram numerosos. A destruição do país reflecte-se no colapso dos serviços estatais da educação, da saúde e da administração central e local.¹⁰² Os salários baixos e as situações de salários em atraso obrigavam muitos

¹⁰¹ Uma análise das «perspectivas angolanas» - igrejas históricas (protestantes e católicas), *media* privados, organizações da sociedade civil, organizações das comunidades de base, autoridades tradicionais - sobre questões de paz e conflito a partir dos Acordos de Bicesse, em Maio de 1991, até à morte de Jonas Savimbi, em Fevereiro de 2002, encontra-se em Comerford (2005: xix). Sobre os desafios da paz e seus efeitos em Angola, cf., igualmente, Ministério das Finanças, Direcção Nacional do Tesouro, Gestão Fiscal (2004).

¹⁰² O êxodo rural provocado pelas guerras contribui fortemente para tornar o país dependente das ajudas internacionais devido ao acentuado declínio na produção, sobretudo no sector agrícola que, até meados da década de 70, chegou a empregar pelo menos dois terços da população activa (Duarte de Carvalho, 1995: 221 e 222). Podem identificar-se três ondas de migração em Angola, direccionadas, sobretudo, para Luanda: a primeira, depois de 1974/75, quando o MPLA estabeleceu o seu poder; a segunda, depois de 1985; e a terceira, chegada depois de 500 dias de paz em 1991 e 1992 (Van der Winden, 1996: 71 e 74). Sobre os

profissionais, designadamente médicos e professores, a acumularem vários empregos (públicos e privados), sendo que as condições laborais desses profissionais no sector público configuravam, em muitas ocasiões, uma situação de abandono do posto de trabalho (Brittain, 1999: 147). Para alguns profissionais (e famílias) as estratégias de sobrevivência passavam pela formação no estrangeiro, na qualidade de bolseiros. Para as famílias ou indivíduos pertencentes a grupos sociais mais desfavorecidos, que não usufruíam dessas oportunidades, mormente aqueles que não tinham acesso a um trabalho assalariado, as suas estratégias de sobrevivência passariam por outros mecanismos, mas, sobretudo, pelo recurso ao comércio no mercado informal.¹⁰³

A degradação das condições de vida da esmagadora maioria da população não estava desligada de uma realidade económica e sociopolítica profundamente desigualitária, em que o fenómeno da corrupção tinha um lugar de destaque. A este propósito, Félix Miranda escrevia que

«[...] o petróleo, o principal recurso do comércio externo, dava um lucro de 10 milhões de dólares por dia, mas muito deste dinheiro nunca apareceu no orçamento nacional, indo em vez disso directamente para as contas em bancos estrangeiros. Uma taxa de câmbio dupla - na taxa oficial, acessível aos favorecidos pelo regime, o dólar estava a 80000 quanzas, e na taxa não-oficial, para todos os outros, estava a 240000 quanzas - era um dos motores da corrupção. Faziam-se fortunas comprando a uma taxa e vendendo à outra. A taxa não-oficial do dólar crescia de dia para dia, pois os homens de negócios pagavam valores superiores a ela para cheques em dólares depositados fora do país. A inflação subiu para uma taxa anual estimada de 3000 por cento. Nas lojas de câmbios legais, os dólares cambiados de manhã não tinham o mesmo valor na tarde do mesmo dia. Num período de duas semanas em Maio de 1996, a taxa subiu de 150000 por dólar para 240000» (Miranda, 2000: 159).

Os milhões de indivíduos que viviam em condições sub-humanas em torno de Luanda contrastavam com o «luxo ostensivo» de algumas pessoas. Referindo-se a advogados e economistas, Victoria Brittain observava que estes profissionais,

efeitos particularmente destruidores das guerras em Angola, a partir da independência (população deslocada, elevadas taxas de urbanização, destruição ou abandono de infra-estruturas, redução drástica da economia para níveis inferiores aos do início da década de 70), cf. Hodges (2003).

¹⁰³ Um estudo do Programa Alimentar Mundial (PAM) sobre a vulnerabilidade em áreas rurais referia-se à redução do número ou qualidade das refeições diárias, ao trabalho ocasional, à produção do carvão, à caça ou recolha de frutos silvestres, à venda de «meios de produção» (PAM, 2004: 15 e 16). Uma abordagem de como os angolanos vivem a pobreza nos musseques, sobrevivendo na luta contra a inflação, a carência de alimentação, de água e de energia eléctrica, e ajudando-se uns aos outros na situação de crise, encontra-se em Van der Winden (1996). Sobre a situação da pobreza em Angola, em geral, cf. Hodges (2003), Andrade (2004) e PNUD/Angola (2005).

«[...] que em meados dos anos 80 continuavam a ser a espinha dorsal de um partido que se orgulhava de uma história de disciplina, debate e consenso, tinham, nos meados dos anos 90, mudado as suas prioridades para a vida privada: os seus próprios negócios, pôr os filhos em escolas na África do Sul ou em Portugal» (Brittain, 1999: 167).

Ao longo dos anos, a guerra civil provocou um número elevado de vítimas, entre as quais as crianças-soldados, os deslocados, os refugiados, os órfãos, as viúvas e os mutilados, constituindo uma elevada proporção de população excluída.¹⁰⁴ Ao nível socioeconómico, as consequências da guerra civil traduzem-se em processos de desintegração social, consubstanciados em elevados níveis de desemprego, crescimento de bairros pobres clandestinos, elevados índices de criminalidade e insegurança, agravados pela proliferação de armas na posse dos civis.

As situações de crise, associadas às quase três décadas de militarização e experiências de violência e destruição, bem como aos processos de liberalização económica, terão provocado a própria mudança de valores, expressa, por exemplo, no enfraquecimento do sentido de solidariedade entre as pessoas. Félix Miranda apontava a insensibilidade e a indiferença como elementos caracterizadores do povo angolano vítima das guerras e das dificuldades económicas, «fatalidades» que, segundo ele, teriam capturado esse povo, pelo que «a conquista da paz» se impunha como uma urgência (Miranda, 2000: 141 e 142). Como escrevia a esse respeito, «devido a tanto sofrimento, o desespero parece ter ganho, e o espírito de solidariedade e de humanidade parecem ter perdido. Ninguém ajuda ninguém, e a desgraça de uns representa, na prática e no quotidiano, a sorte de outros» (Miranda, 2000: 141 e 142).¹⁰⁵ Uma depreciação acentuada dos valores estaria, com efeito, a decorrer. Segundo um estudo de Carvalho (2002) realizado em Luanda, junto dos alunos do Ensino Médio, nem uma instituição como a escola, que se dedica ao ensino e educação, escaparia à diminuição da sua capacidade de influenciar a interiorização de valores positivos nos jovens;¹⁰⁶ «a necessidade de

¹⁰⁴ Não obstante as tentativas do governo de responder às preocupações e reivindicações da sociedade civil no período pós-conflito, o caminho da democracia continuava a ser difícil e a enfrentar muitas dificuldades ao nível de direitos políticos e cívicos (McMillan, 2005: 14). O Ministério da Família e Promoção da Mulher e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados implementaram um projecto de promoção da cidadania a partir de 2005, visando dotar as mulheres deslocadas e refugiadas de conhecimentos que lhes permitissem ter acesso à informação sobre os direitos civis e políticos (*Development Workshop*, 2006a: 15). Sobre a exclusão social em Angola, cf. Carvalho (2002, 2007, 2008).

¹⁰⁵ Atente-se ao que Vitoria Brittain escrevia no mesmo sentido: «uma enfermeira deixaria morrer uma criança com meningite, ficando com o medicamento que lhe devia ter dado para vender no mercado, de modo a poder alimentar o seu próprio filho, pois o que o seu salário podia comprar o faria morrer de fome. Uma criança enviada por um médico para uma transfusão sanguínea podia ser recusada pela enfermeira que administrava as transfusões porque a criança ou a sua família não tinham dinheiro para a subornar» (Brittain, 1999: 160).

¹⁰⁶ Sobre os valores (e identidades) dos estudantes universitários angolanos, cf. Vera Cruz (2011).

subsistência e os exemplos práticos negativos do domínio público ‘falam mais alto’ que a moral», escrevia este autor (Carvalho, 2002: 151). O elevado índice de corrupção nos órgãos de administração do Estado e os baixos salários, a par da hiperinflação, estariam a contribuir para uma apreciação muito baixa de valores como a «nobreza» e a «confiança» (Carvalho, 2002: 151).

II.1.2.3 Da chegada e consolidação da paz

No período de paz relativa entre 1994 e 1998, as difíceis condições de vida das pessoas terão registado algum alívio, mas o agravamento do conflito civil a partir daquela última data haveria de dificultar de novo a situação. A assinatura do Protocolo de Lusaka ocorrera a 20 de Novembro de 1994, em Lusaka (Zâmbia). No seu espírito estava, entre outros aspectos, a conclusão da implementação dos Acordos de Bicesse, reiterando a legitimidade das eleições de 1992, incluindo o reconhecimento dos resultados das eleições legislativas e a conclusão da segunda volta das eleições presidenciais. O cumprimento integral do Protocolo foi posto em causa desde os primeiros momentos. Numerosas violações do cessar-fogo teriam ocorrido nos meses logo a seguir à assinatura (Paulo Guerra, 2002). A posição da UNITA no processo negocial era de fraqueza, tanto mais que sofria de pressões da comunidade internacional para proceder à desmobilização e desmilitarização. Em Agosto de 1996, Savimbi recusaria uma das vice-presidências oferecidas pelo MPLA/Governo. O MPLA/Governo acabaria por prorrogar o próprio mandato por um período mínimo de dois anos, alegando a verificação das condições de instabilidade político-militar.

Os esforços para o retomar do processo de paz prosseguiram e traduziram-se na integração dos generais da UNITA no exército nacional, em Dezembro de 1996, e na tomada de posse da UNITA no GURN, em Abril de 1997 (Birmingham, 2002).

A situação não melhoraria substancialmente, no entanto, até Março de 1998, quando da promulgação do Decreto-lei n.º 3/98, de 31 de Março, que concedia a Savimbi a posição especial de líder do maior partido da oposição. Na verdade, a UNITA não permitia a presença do Estado nos territórios sob o seu domínio, nem o MPLA partilhava, de facto, o poder com a UNITA no referido GURN. Verificava-se, assim, um controlo total do poder por parte do MPLA e um esvaziamento dos cargos atribuídos à UNITA.

Na sequência do agravamento do conflito armado, é revogada a disposição legislativa que consagrava o estatuto especial do Presidente da UNITA, através do Decreto-lei n.º 11/98, de 29 de Outubro. De resto, o MPLA/Governo tinha suspenso a UNITA do GURN, sob pretexto de esta não ter cumprido o disposto no Acordo de Lusaka,

ao retirar-se temporariamente da Comissão Conjunta, antecipando o reforço das sanções. O MPLA/Governo aumenta a pressão sobre a UNITA através da exploração da crise interna que esta organização política vivia desde Setembro de 1998 com a formação da UNITA-Renovada,¹⁰⁷ contando com alguma acção da Assembleia Nacional. Reconhece de imediato a UNITA-Renovada enquanto única interlocutora legítima; suspende, como se viu, os quatro ministros e os sete vice-ministros da UNITA no GURN; entrega a sede da UNITA em Luanda aos líderes da facção dissidente; assume o fim do processo de paz de Lusaka e adopta a guerra como a via para se alcançar a paz (conforme declaração de José Eduardo dos Santos no âmbito do IV Congresso do MPLA, em Dezembro de 1998); assina um acordo com a UNITA-Renovada, a 18 de Fevereiro de 1999, visando, sobretudo, a instauração da administração do Estado em todo o território nacional. Pelo meio, a Assembleia Nacional revogara a lei que concedia a Savimbi o estatuto de líder do maior partido da oposição e declarara Savimbi criminoso de guerra, através da Resolução parlamentar aprovada a 27 de Janeiro de 1999 (Resolução nº 57/99). Em Outubro de 1999, os deputados da UNITA são reintegrados na Assembleia Nacional, após assumirem o rompimento com Savimbi e o comprometimento com o processo de paz.¹⁰⁸

Se as fragilidades da UNITA se agravavam a partir de então, o reforço da posição de força do MPLA/Governo era, pelo contrário, uma realidade, muito graças à postura da comunidade internacional, em geral, e da ONU, em particular, que atribuía ao Galo Negro maiores responsabilidades no retomar da guerra, ao mesmo tempo que reforçava as sanções a esta organização¹⁰⁹ e retirava as suas forças de Angola (ONU, 1999).¹¹⁰ Essas fraquezas da UNITA de Savimbi não a impediram, no entanto, de prosseguir com as suas acções de guerrilha, chegando a proclamar 1999 como «ano da Resistência Popular Generalizada». A capitulação do Galo Negro só viria a acontecer, no entanto, com a morte de Savimbi em Fevereiro de 2002, na sequência da ofensiva militar do MPLA/Governo iniciada em Dezembro de 2001. Esta derrota surge, na verdade, no decurso de um processo

¹⁰⁷ Estava em causa a posição de uma facção chefiada por Eugénio Manuvakola e Jorge Valentim, que romperam com a liderança de Savimbi e mantiveram o estatuto de oposição parlamentar, na sequência da discordância do retorno ao cenário de guerra.

¹⁰⁸ Sobre a inadequação do funcionamento das instituições políticas, do processo de paz e de democracia neste contexto, cf. Messiant (1994a, 1994b, 1995, 1999, 2002, 2004, 2006).

¹⁰⁹ Entre as sanções aplicadas à UNITA estavam o congelamento de contas bancárias, a proibição de aquisição de equipamento militar e produtos petrolíferos (Resolução 864), o bloqueio de viagens ao exterior, o encerramento de escritórios no estrangeiro (Resolução 1127), as restrições de viagens às zonas controladas pela UNITA, a proibição de exportação de diamantes ilegalmente extraídos (Resolução 1173), e o próprio corte de fornecimento de ajuda humanitária às zonas controladas pela UNITA.

¹¹⁰ No capítulo económico, o contraste entre as duas organizações era reforçado: a UNITA via aumentar os custos das transacções de diamantes, perdia o controlo das minas do vale do Kwanza e do aeroporto do Andulo, enquanto o MPLA/Governo via as receitas provenientes da exploração do petróleo e dos diamantes aumentarem (Hodges, 2003, 2004).

de enfraquecimento militar e político da UNITA, que viu as suas forças desmornarem-se, vivenciando situações de descrença, desmotivação, deserção e rendição no seu seio (Paulo Guerra, 2002: 199). A posição dominante do MPLA/Governo, obtida graças ao controlo dos recursos económicos do país e à conivência da comunidade internacional e dos interesses estrangeiros, permitia-lhe gerir nos seus interesses o processo político-militar.¹¹¹

É, por conseguinte, uma UNITA fragilizada - derrotada no palco da guerra, a viver uma divisão interna, isolada politicamente e vivendo sob sanções da comunidade internacional - que aproveita a oportunidade proporcionada pelo MPLA/Governo e assina, a 4 de Abril de 2002, em Luena, o «Memorando de Entendimento Complementar ao Protocolo de Lusaka para a Cessação das Hostilidades e Resolução das Demais Questões Militares Pendentes nos Termos do Protocolo de Lusaka» (Memorando de Entendimento de Luena, 2002).

A base desse Memorando, que preconizava o fim do conflito armado e a integração política, estava presente nos Acordos de Bicesse e Protocolo de Lusaka. A 13 de Março de 2002, o MPLA/Governo expressava essa intenção através de uma Agenda para a resolução das questões militares do conflito armado, anunciando o cessar-fogo, a reintegração da UNITA na vida política, a necessidade da conclusão do processo eleitoral ou do trabalho conjunto com a sociedade civil (Comerford, 2005). A condução de todo o processo negocial com a UNITA em dois grupos separados, o dos comandantes da UNITA, para discutir assuntos militares, e o da UNITA-Renovada, para discutir assuntos políticos, permitiu ao MPLA/Governo controlar totalmente o processo em causa (Messiant, 2002; Griffiths, 2004). A 26 de Agosto, é assinada a Acta de Compromisso sobre a integração da UNITA na vida política. Além de outras tarefas políticas, a Acta previa a partilha de poderes no GURN. Em Dezembro, eram levantadas as sanções contra a UNITA, que dois meses antes se declarava ser um partido democrático. A seguir, dá-se a pacificação e reunificação da UNITA, pondo, assim, fim à UNITA-Renovada.

O fim do conflito armado conseguido pela via militar, e não pela via política, não deixaria de condicionar as condições do exercício democrático, uma vez que o vencedor do conflito, o MPLA, viu reforçadas as suas posições que, de resto, sempre procurou gerir a seu favor, ficando, assim, debilitadas as condições essenciais de um processo de paz e de democratização, mormente um espaço de «discussão efectiva das ideias» (Messiant, 2004: 10). Todo o processo conducente às eleições legislativas de 2008, que resultariam numa

¹¹¹ A própria incapacidade da sociedade civil, mormente a Igreja Católica, de fazer ouvir a sua voz enquadra-se nesta estratégia do MPLA/Governo (Comerford, 2005: 55-57).

vitória esmagadora do MPLA sobre a UNITA e as outras forças políticas, reflecte esse constrangimento das condições do exercício democrático, com o Poder - o MPLA/Governo - a procurar a sua autopreservação.¹¹²

O processo das eleições legislativas de 2008 foi atribulado, com as forças políticas a viverem grandes divergências entre si, destacando-se, por um lado, o MPLA/Governo a actuar com vista a garantir a sua reprodução e, por outro lado, os partidos da oposição, com importância particular da UNITA, a tentar resistir. Em Agosto de 2004, o MPLA/Governo apresentara um calendário para as eleições gerais que integrava um conjunto de acções que deveriam ser desenvolvidas entre Outubro de 2004 e Setembro de 2006, como, por exemplo, a aprovação da nova Constituição e do pacote legislativo para o pleito eleitoral, a realização do registo eleitoral e a própria organização do acto eleitoral em si mesmo (*Agência Angola Press (ANGOP)*, 24 de Agosto, 2004). Entre atrasos e bloqueios diversos, o Conselho da República recomendaria, no final de 2006, novas datas das eleições: as legislativas deveriam realizar-se entre Maio e Agosto de 2008 e as presidenciais em 2009.¹¹³

No decurso do processo eleitoral, o MPLA despendeu enormes esforços no quadro da discussão da revisão do texto constitucional para garantir a institucionalização da presidencialização do sistema político face às resistências da oposição¹¹⁴ - cujas propostas estavam mais conformes com um sistema de governo semipresidencialista -, incluindo a UNITA que, embora defendesse um sistema de governo de características presidencialistas, apresentava propostas substancialmente diferentes.¹¹⁵ As discussões havidas sobre o quadro institucional e legal do processo eleitoral constituiriam oportunidades de o MPLA/Governo tentar a sua reprodução, através, nomeadamente, da neutralização, cooptação de outros actores políticos (partidos da oposição) e sociais (instituições da sociedade civil), e, bem assim, de estes últimos procurarem alcançar alguma mobilidade social, através da integração nos circuitos do poder.

¹¹² Sobre as forma como o MPLA/Governo «domesticou a sociedade civil» no decurso do processo eleitoral de 2008, cf. Gomes (2009: 388, 2014: 155, 159 e 160).

¹¹³ Recorde-se que a oposição parlamentar abandonara a Comissão Constitucional (CC) – criada pela Lei n.º 1/98 de 20 de Fevereiro - no início do mês de Maio de 2004 e exigira um calendário para as tarefas eleitorais. O regresso da oposição à CC, em Agosto, não coincidiria, todavia, com o reinício dos trabalhos na referida Comissão, que, por sua vez, teria ultimado um anteprojecto de revisão constitucional no qual se destacava a forte característica presidencial (cf. *Jornal de Angola*, 2004).

¹¹⁴ Entre outros partidos, contavam-se Partido Nacional Democrático de Angola-PNDA, Frente de Nacional de Libertação de Angola-FNLA ou Frente para a Democracia-FpD.

¹¹⁵ Note-se que as propostas de constituição do MPLA, partido/governo, e da UNITA, maior partido da oposição, optavam por características mais presidenciais, não obstante um dos princípios definidos a ter em consideração, na redacção da nova Constituição aprovada pela CC, que esta fosse a consagração do Estado de Direito Democrático e o sistema de governo semipresidencial (Sousa, 2006; Pereira Coutinho e Marques Guedes, 2007).

Enquanto Poder, o MPLA/Governo enfrenta dificuldades em impor os seus intentos às forças vivas da sociedade, mormente os partidos políticos e as organizações da sociedade civil, mas consegue, com relativo sucesso, uma boa gestão política desse processo eleitoral no seu interesse. Nessa gestão política, recorre-se a estratégias diversas, entre as quais a presidencialização do sistema de governo, a neutralização e cooptação dos seus rivais, a governamentalização e partidarização das instituições envolvidas na organização do acto eleitoral, e o controlo da sociedade civil (Gomes, 2009).

A situação de instabilidade político-militar que se prolongou desde a independência em 1975 até ao ano de 2002 e as dificuldades económicas que lhe estavam associadas causaram graves prejuízos ao país e às populações. Milhares de vidas humanas foram ceifadas, as infra-estruturas materiais foram destruídas, as condições socioeconómicas foram comprometidas, milhares de crianças e jovens viram impedidos os seus direitos de usufruir de educação.

Com o fim dos conflitos armados, as preocupações das autoridades nacionais orientaram-se, num primeiro momento (2002-2005), para a «consolidação da paz», que passaria, entre outros aspectos, pela reabilitação e reconstrução de infra-estruturas e pelo apoio às populações mais vulneráveis (Governo de Angola, 2011: 8). Numa estratégia de integração socioeconómica e sociopolítica dessas populações desfavorecidas, tornava-se necessário implementar programas e projectos específicos que permitissem alcançar esse objectivo. À semelhança do que fora tentado no rescaldo do conflito de 1992, era necessário assegurar o «regresso dos deslocados e refugiados aos locais de origem», conseguir a «desmobilização e reintegração efectiva de soldados na sociedade civil» (ONU, 1994: 13),¹¹⁶ e encontrar formas de auto-suficiência das pessoas vulneráveis, mormente órfãos, viúvas e mutilados. Esse enorme desafio haveria de contar com o apoio não só do governo e da comunidade internacional, como também das ONG angolanas e estrangeiras, organizações que poderiam assumir um papel importante no planeamento e gestão desses programas e projectos.

A partir de 2005, as preocupações das autoridades focaram-se no crescimento económico, no investimento social e na consolidação da reforma institucional e política. O forte crescimento económico verificado entre 2002 e 2008 sustentou os investimentos no sector público, em infra-estruturas e serviços básicos. Nesse período, a economia angolana cresceu, em média, 15 por cento ao ano, a taxa de inflação decresceu de forma

¹¹⁶ Para uma análise das condições de regresso e integração dos deslocados, refugiados e soldados desmobilizados, cf. Instituto de Estatística (1993), ONU (1994) e Pacheco e Roque (1995). Uma análise da construção e consolidação da paz social, e da reconstrução de Angola encontra-se em PNUD/Angola (2005).

significativa, passando dos 106 por cento do início desse período para 12 por cento no seu final, o PIB *per capita* atingiu, em 2008, \$4714 dólares norte-americanos, valor muito superior aos \$1194 dólares de toda a ASS; entre 2002 e 2007, a taxa de desemprego terá caído de 40 para 23 por cento (Governo de Angola, 2011: 9). Esse forte crescimento da economia, que se tem firmado nas indústrias extractivas de diamantes e, sobretudo, de petróleo, tem contado, nos últimos anos, com o contributo da agricultura, da indústria de transformação e da construção e obras públicas.¹¹⁷

Não obstante esse forte crescimento económico dos últimos anos, Angola continua a apresentar indicadores sociais que revelam um país a sofrer de carências várias, com muitos angolanos a viver em situação de pobreza e exclusão, num ambiente de agravamento das disparidades sociais, com a grande maioria da população a experimentar um forte sentimento de privação. A tomada em consideração do coeficiente de Gini¹¹⁸ ajuda a explicitar quão gravosas são essas disparidades sociais: o valor nacional do coeficiente atingia 0,54 em 1995, 0,67 em 1998 e 0,62 em 2000/2001; por províncias, esse coeficiente atingia o valor mais baixo (0,48) em Namibe em 2000/2001, e o valor mais elevado (0,72) no Uíge em 1998 (PNUD/Angola, 2005: 33); o coeficiente de 0,64 estimado, em 2005, para o país situava-se entre os mais altos do mundo (AfDB/OECD, 2008: 135; EISA, 2008: 1).¹¹⁹ Em 1998, uma pequena proporção de famílias mais ricas (10%) detinha 45% do rendimento total das famílias, enquanto 50% das mais pobres detinham apenas 14% (Ministério do Planeamento, 2001: 15).¹²⁰ «Em 1999, 19% dos ‘trabalhadores de sexo’ em Luanda apresentaram resultados positivos em testes do HIV. Dois anos mais tarde, esse número tinha aumentado para 32,8%» (DNSP, USAID/Angola e Advance Africa, 2003: iv).¹²¹ Mais de um terço da população vivia com menos de \$2 dólares americanos por dia, o coeficiente de homens alfabetizados atingia os 83% contra os 54% das mulheres (PNUD/Angola, 2005: 33). Angola apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo, distando apenas 11 lugares do país com o pior desempenho em 2003 e 2004, sendo que a evolução desse indicador mostrava a tendência

¹¹⁷ O abrandamento do crescimento verificado, todavia, nos últimos anos - traduzido num PIB de 1,3% em 2009 e de 6,5% em 2010 - ficaria a dever-se à crise financeira mundial e à descida do preço do petróleo (Governo de Angola, 2011: 9).

¹¹⁸ Trata-se de um indicador que mede as desigualdades sociais numa escala de 0 a 1, sendo que estas são tanto maiores quanto maiores forem os seus valores, e que valores superiores a 0,3 indicam desequilíbrios graves no que se refere à distribuição do rendimento nacional.

¹¹⁹ Para uma análise da melhoria substancial da economia de Angola e dos desafios que coloca a conjuntura política do período pós-conflito (a partir de 2002), ou economia de paz, por oposição à Economia de guerra (1975-2002), cf., entre outros, Ministério das Finanças, Direcção Nacional do Tesouro, Gestão Fiscal (2004), Rocha (2004) e CEIC/UCAN (2005).

¹²⁰ Sobre as desigualdades sociais (de classes sociais em Angola), cf., igualmente, Hodges (2003), Pestana (2004, 2005) e Carvalho (2011).

¹²¹ Cf., igualmente, Aguilar (2006).

de estagnação, devido a problemas de ordem estrutural (PNUD/Angola, 2005: 30); o país surgia então em 166º no Índice do Desenvolvimento Humano (em 2004) (num *ranking* 1-177) com baixa esperança média de vida (40 anos), com cerca de dois terços da população a viver abaixo do limiar da pobreza e cerca de 27% com menos de 70 cêntimos de dólar por dia (PNUD/Angola, 2005: 33).¹²² O Índice de Mortalidade Materna (1.850 mortes por cada 100.000 nados-vivos) e o Índice de Mortalidade Infantil (195 por cada 1000 nascimentos) projectados para o período 2002-2006 eram dos mais altos do mundo (DNSP, USAID/Angola e Advance Africa, 2003: iv).¹²³ No sector da educação, ao nível do Ensino de Base (ou Primário), a melhoria verificada no período entre 2002-2007 coexistia com a permanência da baixa qualidade dos serviços educativos prestados (os níveis elevados de reprovação e de alunos que não completavam o Ensino Primário mantinham-se, sobretudo entre as raparigas; grande parte dos professores detinha apenas qualificação académica ao nível do Ensino Primário) (Cerritelli, 2009: 1, 51-56). Por comparação como a ano 2000, a situação de pobreza em 2009 teria melhorado, reflectida na diminuição (36,6%) da proporção de pessoas que vivia abaixo no nível da pobreza nacional. O Índice de Pobreza Humana (IPH) (medido a partir de longevidade, educação e padrão de vida digno) estimado para aquela primeira data era de 0,41, calculando-se que a população pobre – pessoas que sobrevivem com menos de 1,7 dólares por dia - atingisse 68% e as pessoas que viviam em condições de pobreza extrema - com menos de 0,76 dólares por dia - ascendessem a 28% da população total (Governo, 2005: 20). As disparidades que se verificavam, em 2009, entre as populações continuavam a constituir um dado preocupante. Cerca de metade do consumo total estava concentrado nos 20% da população mais rica, enquanto os mais pobres detinham apenas 5%; 37% da população vive na situação de pobreza absoluta, tomando como referência 4,793Kz por adulto por mês; 26% das crianças dos 6-9 anos de idade nunca tinham frequentado a escola; 29% das crianças percorriam mais de 2km todos os dias para ir à escola; apenas 19% dos alunos frequentavam o Ensino Secundário (30% nas zonas urbanas e 4% nas zonas rurais); a taxa de analfabetismo atingia os 34% no país, penalizando sobretudo as populações das áreas

¹²² A pobreza é um fenómeno multidimensional, abrangendo diferentes dimensões da privação, tais como o consumo e a segurança alimentar, a saúde, a educação, os direitos, a segurança ou o exercício de um trabalho condigno (OCDE, 2001: 3). No que se refere à saúde, por exemplo, os investimentos têm aumentado de forma notória desde o fim do conflito armado. Ainda assim, por comparação com outros países do SADC, Angola continua a apresentar os piores resultados em relação ao desempenho do sector: as despesas totais com a saúde *per capita* em Angola são baixas; o seu peso dentro do OGE estava estagnado, por volta de 4%, em 2006 e 2007; as despesas no sector por províncias revelam desigualdades regionais significativas em termos de recursos disponibilizados e utilizados, de acesso aos cuidados médicos básicos e do impacto causado por essas mesmas despesas na saúde da população (Cassoma e Vinyals, 2007: 12-81). Sobre as questões da pobreza em Angola, cf., igualmente, Hodges (2003) e Rocha (2006).

¹²³ Cf. essa projecção em DNSP (2002).

rurais (superior a 70%) e as mulheres (quase metade);¹²⁴ só 24% das populações das áreas rurais tinham acesso a postos de saúde públicos num raio até 2 km; apenas 42% das pessoas tinham acesso a uma fonte apropriada de abastecimento de água para beber; só 53% das famílias dispunham de algum tipo de instalação sanitária nas suas casas; 88% das famílias continuavam a viver em habitações não adequadas, sendo que sobretudo nas zonas rurais a proporção desses agregados familiares atingia os 99% (contra os 79% das áreas urbanas); apenas 36% da população têm acesso à rede eléctrica e vivem sobretudo na área urbana (Instituto Nacional de Estatística, 2011: iv, viii-x). Em 2012, 2011 e 2010 Angola regista IDH correspondentes a Desenvolvimento Humano baixo, respectivamente, 0,508, 0,504 e 0,502 (PNUD, 2013: 152, 155). Em 2012, aquele IDH permite Angola ocupar apenas o lugar 148 no *ranking* dos países. A esperança média de vida à nascença é 51,5 anos. No domínio da vivência do processo democrático, o país continua, até ao presente, a experimentar fragilidades que vão afectando o dia-a-dia das pessoas (Venâncio, 2012).¹²⁵

A coexistência de uma redução da pobreza ao longo do período da paz com a manutenção de situações de dificuldades em domínios que não estão directamente ligados aos conflitos armados remete para a complexidade de relação existente entre aqueles dois elementos. Tudo aponta, por conseguinte, que as condições de pobreza (e sua manutenção ou diminuição) se explicam não só pelas situações de guerra ocorridas no passado, como também pela combinação de outros factores (Rodrigues, 2012: 122).

¹²⁴ Os programas e planos de alfabetização postos em prática desde o fim dos conflitos civis, em 2002, têm-se confrontado com dificuldades diversas que se traduzem em aumentos de abandonos/desistências dos estudos, em insucessos escolares dos alunos, que podem comprometer o direito à educação (Freitas, 2014).

¹²⁵ Para uma análise da relação entre pobreza e paz/guerra, em Angola, cf. Rodrigues (2012).

II.2 Sistemas de educação e ensino

A discussão dos processos de mudanças ocorridas ao nível de educação e ensino completa esta primeira oportunidade de concretização dos elementos teóricos e empíricos esboçados na Parte I do presente estudo. O primeiro ponto desta análise dá conta da evolução positiva que se verifica no sector do ensino desde as vésperas da Independência - traduzida, por exemplo, na explosão escolar e na diminuição do número de alunos em idade escolar que são excluídos do sistema de ensino -, a par das inúmeras dificuldades que ainda persistem. Estas últimas reflectem-se, sobretudo, na fraqueza da capacidade do sistema para integrar novos alunos; na sua grande ineficácia, expressa nas elevadas taxas de reprovação e abandono escolar; nas insuficiências de recursos materiais, técnicos e humanos; nas assimetrias regionais, em desfavor das províncias do interior; ou nas situação de desigualdade no acesso e permanência no sistema de ensino, desfavorável às raparigas.

No segundo ponto, analisam-se as reformas educativas de 1977 e de 2001, que surgem, precisamente, com o objectivo de encontrar respostas adequadas aos problemas do sector da educação e ensino, nomeadamente a escassez da oferta educativa face à procura, a falta ou insuficiência de recursos (materiais, técnicos e humanos), a ineficácia e ineficiência do sistema ou a falta de formação da mão-de-obra, em quantidade e qualidade, para o relançamento socioeconómico do país. As enormes dificuldades de que o sector da educação e ensino continua a padecer exigem, por exemplo, que os ganhos alcançados no âmbito da segunda e última reforma educativa (de 2001) - com destaque para uma maior interligação e consistência entre os diversos subsistemas de ensino; um desenvolvimento e valorização mais intenso da Formação Profissional; uma maior abrangência do sistema de ensino e maior pertinência para as necessidades do país - sejam salvaguardados e consolidados. Semelhante tarefa passa, entre outras medidas, pelo aumento dos recursos financeiros, pelo prosseguimento dos esforços de formação e treino de professores e pessoal administrativo, e pela promoção da inclusão social.

II.2.1 Um retrato da evolução da educação e ensino 1972/73-2010

II.2.1.1 Efectivos escolares - crescimentos vertiginosos

Em pouco mais de três décadas, o número de alunos matriculados em todos os níveis de ensino - Ensino de Base Regular (EBR), Ensino Médio Técnico (EMT), Ensino Médio Normal (EMN), Ensino Médio Pré-Universitário (PUNIV) e Ensino Superior

(ESup)¹²⁶ - cresce de forma vertiginosa. Entre 1972/73 e 2005, a taxa de crescimento de alunos matriculados atinge os 665,0% (quadros II.2.1 e II.2.2)¹²⁷ (ME-GEPE, 2005a).¹²⁸ Trata-se de um fenómeno de explosão escolar que traduz um aumento significativo das possibilidades de acesso dos angolanos aos níveis de ensino mais elevados (Ensino Superior e, sobretudo, Ensino Médio) no período pós-colonial, associado a um processo de democratização do ensino sem precedentes, sustentado pelo crescimento da procura e oferta educativas (PNUD/Angola, 2005: 34).¹²⁹ Confirma, aliás, essa realidade a evolução positiva do número de alunos que frequentam o sistema de ensino entre 2006 e 2010 - últimos anos de que se possui informação -, cujas taxas de crescimento (22,3%) (quadros II.2.3 e II.2.4) correspondem a menos de metade das verificadas no período de 2003/2005 (47,8%) (quadros II.2.1 e II.2.2) (Governo de Angola, 2011: 8).¹³⁰ Com efeito, essa tendência de diminuição das taxas de crescimento dos alunos matriculados nos últimos anos reflecte um esforço crescente da satisfação da procura de ensino, se se exceptuar a situação do nível de Iniciação, em que se registam taxas de crescimento negativas (-21,3%) (quadro II.2.3).

A liberdade de movimento e circulação de pessoas e bens proporcionada pelo fim da guerra, em 2002, permitiu uma evolução ascendente do número de alunos matriculados

¹²⁶ Esta terminologia relativa aos diversos níveis de ensino refere-se ao sistema de educação e ensino implementado a partir de 1977. Como se verá, a sua substituição por outra no quadro da reforma educativa de 2001 - o Ensino de Base Regular passa a designar-se Ensino Primário, o Ensino Médio, seja ele Técnico, Normal ou PUNIV, passa a denominar-se Ensino Secundário e o Ensino Superior mantém a mesma denominação - representa, em si mesma, um ganho desta última reforma. De modo a preservar a consistência da utilização da terminologia «oficial» em cada momento histórico, por um lado, e a evitar os riscos de deturpação dos próprios dados recolhidos, por outro, opta-se pelo uso da terminologia tal como surge nos documentos consultados. Sobre as estruturas dos sistemas de educação e ensino de 1977 e 2001 e as correspondentes terminologias, no quadro das respectivas reformas educativas, cf. *infra*, cap. II.2.2.

¹²⁷ Os quadros, figuras, gráficos e organigrama referenciados no texto encontram-se nos anexos.

¹²⁸ Para um balanço da evolução da educação no período pós-independência, cf. Governo de Angola (2010: 5) e Governo de Angola (2011: 7 e 8).

¹²⁹ Corroboram a referida democratização crescente do sistema de ensino pós-colonial a manutenção, no período de 1975-2005, de elevadas taxas de crescimento de alunos matriculados no Ensino Médio (4287,8%), no Ensino Superior (3141,7%) e no Ensino PUNIV (1667,9%), comparativamente com as taxas verificadas no Ensino de Base Regular (355,8%); a tendência de crescimento de alunos matriculados no Ensino PUNIV e no Ensino Superior - dois tipos de ensino de ciclos de estudos longos, orientados para a continuidade de estudos - que eram muito menos acessíveis à grande maioria dos angolanos no período colonial do que no período pós colonial; ou a tendência de diminuição das taxas de crescimento do número de alunos matriculados no Ensino Médio (4287,8%), durante o período de 1972/73-2005 (8460,9%), para valores próximos de metade (quadros II.2.1 e II.2.2).

¹³⁰ Os diferentes procedimentos e critérios utilizados pelas autoridades angolanas na recolha e organização das informações dificultam a intercomunicação e comparação das mesmas. Relativamente às informações contidas nos quadros II.2.1 e II.2.2, II.2.3 e II.2.4, por exemplo, além da diferente terminologia utilizada para os diferentes níveis de ensino, a própria agregação dos dados em modelos distintos reduz a viabilidade de comparação dos mesmos; acresce, ainda, a introdução de novos dados, relativos à Alfabetização e Ensino Especial, bem como a exclusão de informações sobre o Ensino Superior. É verdade que a comparação dos dados não é o objectivo principal da presente análise; o que se pretende é captar a tendência geral da evolução da educação e ensino desde as vésperas da Independência até aos momentos próximos do presente, através da informação estatística disponível produzida pelos organismos angolanos e estrangeiros, objectivo que é alcançado.

nos anos seguintes. Como se sabe, a par do desvio de fundos do sector do ensino, um dos efeitos negativos maiores dos conflitos civis na educação tem sido o aniquilamento dos sistemas de ensino, sobretudo, pela via da destruição das infra-estruturas e da redução drástica do pessoal docente, técnico e dos próprios alunos (Lai e Thyne, 2007). As elevadas taxas de crescimento dos alunos matriculados em 2003/2005 ao nível do Ensino Superior (123,6%), comparativamente com os valores significativamente mais baixos registados nos níveis de ensino precedentes - Ensino de Base Regular (47,4%), Ensino Médio (42,9%) e Ensino PUNIV (56,1%) - significavam, no entanto, que era, então, possível e necessário aumentar a procura e oferta educativas nesse nível de ensino «superior» mais do que nos outros (quadro II.2.1). De resto, como mostram os valores negativos das taxas de crescimento dos alunos matriculados no Ensino PUNIV/(Liceal) (-47,0%) e no Ensino Superior (-54,6%) na transição do período colonial para o período pós-colonial (1972/73-1975), eram, sobretudo, portugueses os alunos que frequentavam aqueles níveis e tipos de ensino e que, entretanto, teriam deixado o país quando da Independência em 1975 (quadro II.2.1). Daí que, entre os anos lectivos 1972/73 e 1975, as percentagens do número de alunos matriculados no Ensino PUNIV/liceal e no Ensino Superior, de si já baixas, tivessem registado uma diminuição na ordem de um terço (quadro II.2.5).¹³¹

A tendência geral de evolução positiva das taxas de crescimento dos alunos nos diversos níveis de ensino não escamoteia, por conseguinte, as muitas dificuldades que afectaram o sistema de ensino, com particular ênfase no período 1985/95, quando o Ensino de Base Regular (classe de Iniciação, I e II Níveis) registava taxas negativas (quadro II.2.1).¹³² O Ensino de Base Regular é o nível de ensino que integra a maior proporção de alunos, seguido do Ensino Médio, do Ensino PUNIV e Ensino Superior (quadros II.2.1 e II.2.5). No Ensino de Base Regular, o I Nível destaca-se enquanto a base de recrutamento da população escolar; é o local do primeiro contacto com o sistema de ensino para a maioria da população escolar angolana, que tem, aliás, acesso limitado à classe de Iniciação (quadro II.2.6). A classe de Iniciação não se desenvolveu de forma generalizada

¹³¹ É com o Decreto-lei nº 44530, de 21 de Agosto de 1962, sob a designação de Estudos Gerais Universitários (EGU) de Angola, que se inicia o Ensino Superior em Angola. Em 1968, o Decreto-lei nº 48790, de 23 de Dezembro, determinava que aquela designação fosse alterada para Universidade de Luanda.

¹³² Com efeito, devido ao recrudescimento da guerra, associado à redução dos recursos durante a década de 1980, inverteu-se a tendência de crescimento dos efectivos escolares que se verificou com a Independência do país. A situação de grande instabilidade político-militar, associada às primeiras eleições legislativas e presidenciais de 1992, a que se seguiu a guerra civil, fez diminuir drasticamente o número de alunos no sistema de ensino nessa altura (Hodges, 2003; Governo de Angola, 2010; Amaral, 2005). Uma problematização do desenvolvimento cognitivo, afectivo e comportamental dos adolescentes do sul de Angola expostos à violência da guerra encontra-se em Ventura (2003).

em todo o país. Durante alguns anos, em algumas províncias, tais como Luanda (2000, 2001 e 2002) e Bengo (2000 e 2001), as salas de Iniciação chegaram a ser utilizadas para atender alunos do I Nível, devido à insuficiência de capacidade de resposta do sistema de ensino em termos de infra-estruturas (quadro II.2.7). Derivada, fundamentalmente, das capacidades instaladas em termos de infra-estruturas de ensino e de corpo docente, a desigual capacidade das diferentes províncias de absorver alunos traduz-se em grandes dissimetrias regionais. São províncias como Luanda, Benguela, Huíla, Huambo (a partir de 2001), Uíge, Kuanza-Sul e Bié (esta última já em 2003) que detêm maior poder de atracção de alunos (acima dos 100 mil alunos), ao contrário de outras províncias, como Lunda-Sul, Zaire ou Kuando-Kubango, e Namibe e Bengo (estas últimas em 2003) (quadro II.2.8).¹³³ Dados preliminares do Inquérito sobre o bem-estar da população, de 2009, indicavam que a taxa líquida de frequência do Ensino Primário em Angola era, nessa altura, de 77,2% para os homens e 75,4% para as mulheres; em termos de áreas de residência, o valor mais elevado verificava-se no meio urbano (85,6%) em desfavor do meio rural (68,5%), sendo que, em ambas as áreas, as taxas registadas entre as mulheres eram inferiores às dos homens (Governo de Angola, 2010: 57).¹³⁴ Os números relativos às taxas de alfabetismo da população no grupo de idades 15-24 anos confirmavam essas «desigualdades»: as taxas globais do país não ultrapassavam os 85,1% entre os homens e 67,8% entre as mulheres (Governo de Angola, 2010: 58).¹³⁵ Era no meio urbano, no entanto, que essas taxas eram mais elevadas, atingindo ali 94,1% entre os homens, contra 72,1% entre as mulheres no meio rural; e sendo mais baixas entre as mulheres que os homens nos dois meios, é de se destacar uma taxa de alfabetismo extremamente fraca entre elas no meio rural (40,5%), inferior à metade daquela registada no meio urbano (83,8%) (Governo de Angola, 2010: 58).¹³⁶

Ao nível do Ensino Médio, é o Ensino Médio Técnico que absorve maior quantidade de alunos, mais do que o Ensino Médio Normal ou o Ensino Médio PUNIV. O Ensino Médio Técnico e o Ensino Médio Normal integram, em conjunto, cerca de três vezes mais alunos do que o Ensino PUNIV (quadro II.2.1).

¹³³ Os dados sobre os alunos matriculados nos II e III Níveis do EBR, entre 2000 e 2003, por províncias e por sexo, confirmam essas dissimetrias ou desigualdades regionais (quadros II.2.9 e II.2.10). Sobre as dissimetrias regionais, tendo como referência as taxas brutas de escolarização no país, cf., igualmente, Silva Neto (2005: 28).

¹³⁴ Estas informações revelam, igualmente, assimetrias regionais a favor de algumas províncias, como Luanda, Cabinda, Zaire, Huíla, Huambo ou Kuanza-Norte; cf. Instituto Nacional de Estatística (2009) e Instituto Nacional de Estatística (2011).

¹³⁵ Cf. Instituto Nacional de Estatística (2009).

¹³⁶ Cf. Instituto Nacional de Estatística (2009). Sobre as condições mais difíceis de escolarização nas zonas rurais do que nas zonas urbanas, cf. Frederico (2000), Roca (2000) e Conjimbi (2000).

O aumento das proporções do número de alunos que ingressam no Ensino Médio (Ensino Médio Técnico e Ensino Médio Normal) até ao ano 2000 (4,05%) e a tendência de diminuição e estabilização desse crescimento nos anos seguintes confirmam e reforçam, ao mesmo tempo, o aumento da capacidade deste subsistema de ensino, em particular, e do sistema de educação e ensino, em geral, para responder à procura crescente de educação e ensino por parte das populações, procura de educação e ensino que era muito limitada no período colonial (quadro II.2.5). Essa é, também, a realidade revelada pela tendência de aumento da proporção de alunos matriculados nos outros níveis ou subsistemas de ensino, como o Ensino Médio PUNIV e o Ensino Superior, até ao ano 2000, seguida de uma tendência de diminuição e estabilização no ano 2005. No que se refere ao Ensino Superior, a existência de semelhante realidade quase se impunha como uma fatalidade. Como se sabe, no nível de ensino precedente, o Ensino Secundário, os estabelecimentos estavam concentrados nas grandes cidades, como Luanda, Lubango, Benguela e Huambo, e apenas as poucas famílias detentoras de condições socioeconómicas e financeiras bastantes podiam pagar as propinas escolares (quadro II.2.11). Por maioria de razão, menos alunos integravam o Ensino Superior, que se inicia formalmente em 1962, com a criação dos EGU, e começa a funcionar no ano seguinte, com alguns cursos em alguns locais do país, como Nova Lisboa (Huambo) (cursos de Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária), Sá da Bandeira (Huíla) (cursos de Letras e Bacharelatos de Ciências Geográficas, Históricas Românicas e Pedagógicas) e Luanda (cursos de Ciências, Médico-cirúrgico, e Preparatórios de Engenharias - Química Industrial e Civil, Mecânica, Electrónica e Engenharia de Minas) (Governo de Angola, 2010: 35). No ano lectivo 1964/65, frequentavam o Ensino Superior 418 estudantes, ensinados por 38 professores; e no ano lectivo 1972/73, os 3094 estudantes eram orientados por 274 professores (quadros II.2.12 e II.2.13) (Governo de Angola, 2010: 5). Em 1974, nas vésperas da Independência, frequentavam o Ensino Superior, na então Universidade de Luanda (assim designada desde 1968), 2354 estudantes e ensinavam 274 professores; os estudantes então formados totalizavam 122 (quadro II.2.14) (Governo de Angola, 2010: 36).¹³⁷ Dois anos depois da Independência, em 1977, devido à saída dos milhares de portugueses que constituíam a base de recrutamento dos estudantes do Ensino Superior, o número de estudantes teria diminuído para 1109 (Governo de Angola, 2010: 37). Entre 1976 e 1991, terão concluído a sua formação nas diversas unidades orgânicas da UAN 2503 estudantes (quadro II.2.15) (Governo de Angola, 2010: 37). A partir de 1991, na esteira das mudanças ocorridas no

¹³⁷ No período pós-independência, a Universidade vê alterada a designação em duas ocasiões: em 1976, a Universidade de Luanda passa a chamar-se Universidade de Angola e, em 1985, adota o nome do primeiro Presidente de Angola, passando a chamar-se Universidade Agostinho Neto (UAN).

país, as iniciativas de ensino privado constituem, de facto, um grande marco. Em 1992, nascia a Universidade Católica de Angola (UCAN), que viria a entrar em funcionamento em 1999. No ano seguinte, mais três novas instituições surgiam no panorama nacional: Universidade Jean Piaget de Angola (UniPiaget), Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA) e Universidade Nova de Angola. Em 2001, frequentavam o Ensino Superior 11178 estudantes, incluindo os 2042 integrados nas instituições privadas. No período 1992-2001, formaram-se 2669 estudantes nas Unidades Orgânicas da UAN, que estavam presentes em sete províncias (Benguela, Cabinda, Huambo, Huíla, Kuanza-Sul, Luanda e Uíge) (Governo de Angola, 2010: 38).

O período que se inicia em 2002, e que coincide com a segunda Reforma Educativa aprovada em 2001, é marcado pelo processo de expansão do Ensino Superior público e privado. Em 2009, 116805 estudantes frequentavam o Ensino Superior, 52,75% dos quais (correspondentes a 61625) integrados nas Instituições de Ensino Superior Público (Governo de Angola, 2010: 43 e 44).

Apesar dos avanços conseguidos, inúmeros constrangimentos continuam a entravar o desenvolvimento do Ensino Superior, mormente a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros (Governo de Angola, 2010: 52 e 53).

Ao nível da formação pós-graduada, verificava-se, igualmente, um aumento significativo do número de estudantes. Entre os anos 2001 e 2004, a taxa de crescimento de estudantes atingia os 383,2%, graças, sobretudo, aos alunos de Mestrado (758,5%), mais do que aos de doutoramento (62,5%) (quadros II.2.16 e II.2.17). A evolução do crescimento do número de alunos matriculados no Ensino Pós-graduado, que se caracteriza por uma tendência para um elevado aumento, num primeiro momento, e uma diminuição e estabilização, depois, é semelhante àquela que se verifica nos outros níveis de ensino e que traduz a necessidade de crescimento de uma população escolar que vivenciou nas fases anteriores fracas oportunidades educativas, reflectidas em procuras e ofertas educativas débeis. A dependência do exterior para a realização da formação pós-graduada ao nível de doutoramento (quadro II.2.17) confirmava, por outro lado, a debilidade de um sistema de educação e ensino carente de recursos humanos e materiais necessários à formação e qualificação dos quadros de que o país precisava. E mesmo tendo em consideração que o número de estudantes que fazem a sua formação no exterior na qualidade de bolseiros constitui, nos últimos tempos, um grupo bastante menor do que o dos estudantes bolseiros no país, representando cerca de três vezes menos - o que acarreta, igualmente, encargos

financeiros menores¹³⁸ -, a grande maioria dos estudantes bolsheiros no exterior continua a realizar formação ao nível de licenciatura (87,2%), constituindo uma minoria (9,5%) os estudantes que fazem o doutoramento (quadro II.2.18) (Governo de Angola, 2010: 52).

A proporção de alunos que acede ao sistema de educação e ensino diminui, com efeito, à medida que se avança nos níveis de ensino seguintes. Assim, se o Ensino de Base Regular regista valores referentes à proporção de número de alunos no sistema de ensino a partir dos 94%, o Ensino Superior e o Ensino Médio registam valores muito menos elevados, situados entre 0,13% e 4,08%, respectivamente, e o Ensino PUNIV regista, por sua vez, valores na ordem de 1% (quadro II.2.5). Confirma-se uma estrutura piramidal de um sistema de educação e ensino que se vai estreitando a partir de uma base larga até ao topo. Estes números reflectem a fraqueza de um sistema de educação e ensino que tem dificuldades em responder à procura crescente por parte dos alunos e famílias, e que revela, simultaneamente, uma grande ineficácia interna, traduzida em elevadas taxas de reprovação e abandono escolares.¹³⁹ Se é verdade que o sistema de ensino angolano tem experimentado um processo de democratização, que se reflecte em mais oportunidades de acesso ao ensino proporcionado aos alunos, também não é menos verdade que não tem sido capaz de permitir à grande maioria dos alunos aceder aos níveis de ensino mais elevados.

II.2.1.2 Infra-estruturas, corpo docente, acesso e permanência no sistema de ensino, material didáctico-pedagógico e financiamento - constrangimentos e dificuldades

Nos primeiros anos da Independência, o Estado angolano pôde contar quase que exclusivamente com as infra-estruturas educativas em termos de salas de aulas herdadas do período colonial, que se revelaram, entretanto, insuficientes para atender a grande procura de ensino registada. Entre 1981 e 1990 verificar-se-ia, ao nível do Ensino Regular, uma diminuição das salas de aulas na ordem dos 17,6% (18955 salas em 1981, contra 15623 em 1990), graças, sobretudo, à situação de instabilidade político-militar e crise económica que então se verificava no país e que provocaria a destruição das infra-estruturas em muitas

¹³⁸ O orçamento para o período de 2008-2010 para as bolsas de estudo no Ensino Superior no país totalizava 5839357949,00Kz. Para o mesmo período de 2008-2010, os encargos financeiros com a formação no exterior em bolsas de estudos atingiram 5558361788,00 Kz.

¹³⁹ O relatório da UNICEF/Angola, que procedia a uma análise da «situação das crianças angolanas», em 1998, traçava um quadro negro destas crianças: só metade das crianças com idades entre 5 e 18 anos de idade frequentaria a escola; só 24% das crianças matriculadas atingiam a sexta classe; a taxa de analfabetismo era elevada (UNICEF/Angola, 1998: 2, 132 e 133). Na origem dessa situação estariam várias causas, nomeadamente a escassez de financiamento do sector de ensino; os fracos investimentos na construção e reabilitação de escolas; a insuficiente formação e preparação de professores; a falta de uma remuneração suficiente; o deficiente equipamento e falta de materiais didácticos; ou a fraqueza das condições socioeconómicas das famílias.

regiões e comprometeria a planificação do ensino (quadro II.2.19) (Governo de Angola, 2010: 8).

Um número elevado de alunos por sala de aulas reflecte, com efeito, um sistema de educação e ensino que padece de carências graves dessas infra-estruturas, não obstante os esforços feitos para as debelar, e sofre os seus efeitos nefastos, mormente os débeis desempenhos escolares dos alunos.¹⁴⁰ Em 2000 e 2003, o número de alunos por sala de aulas situava-se na ordem dos 90 (ME-GEPE, 2005i: 33) (quadro II.2.20).¹⁴¹ Face à maior procura de ensino por parte dos alunos (e famílias), as respostas do sistema de ensino, em termos de construção e reabilitação de infra-estruturas, revelam-se insuficientes, sendo que o recurso à sobreutilização das infra-estruturas disponíveis contribui, ela própria, para a precarização das condições de ensino/aprendizagem.¹⁴²

Pouco menos de metade (45%) dos 89 instituições escolares do Ensino Médio a funcionar em 2003 era constituída por Institutos Médios Normais. Os Institutos Médios Técnicos (38,20%) constituíam o segundo maior grupo, representando mais do dobro dos Centros Pré-Universitários (17%) (quadro II.2.21). Dos 117853 alunos matriculados, em 2003, no Ensino Médio (Ensino Médio PUNIV, Ensino Médio Normal e Ensino Médio Técnico), cerca de metade (48,22%) estudava nos Institutos Médio Técnicos (quadros II.2.2 e II.2.21). A outra metade distribuía-se entre os Institutos Médios Normais de Educação, em maior número (29,69%), e os Centros PUNIV, em menor número (22,08%).

¹⁴⁰ Vários estudos realizados noutros contextos sobre a relação existente entre desempenho escolar e redução do número de alunos por turma confirmam a não verificação ou importância dessa relação (Hanushek, 1998). Todavia, a gravidade da situação no contexto angolano, traduzida em rácios de alunos por sala que se aproximam de uma centena, associada a outras dificuldades funda e justifica a ocorrência daquela relação.

¹⁴¹ Nos dois anos seguintes a situação não melhora. Outros dados do Ministério da Educação confirmavam que o ritmo do crescimento dos alunos não fora acompanhado na mesma proporção pelo ritmo do crescimento da rede escolar, o que se traduziu na deterioração da média do rácio alunos/salas de aulas. Assim, de 2004 para 2005 o rácio de alunos por sala passou de 81 alunos para 108 no I Nível, e de 74 para 94 nos II e III Níveis juntos (em conjunto) (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 33).

¹⁴² A insuficiência e a deterioração das salas de aulas, associadas, frequentemente, à sobreutilização das mesmas em regime triplo - manhã, tarde e pós-laboral (ou manhã e tarde) - e as debilidades didáctico-pedagógicas dos professores fragilizam o processo de ensino/aprendizagem, que resulta, muitas vezes, em baixos níveis de aproveitamento escolar dos alunos; taxas de reprovação e de abandono escolares, atingindo valores médios de 28,6% e 16,1%, respectivamente, reflectem esse insucesso escolar e não tanto a rentabilização dos poucos recursos disponibilizados ao sector do ensino; a taxa de reprovação na classe de Iniciação ronda os 90% (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 33). Além da superlotação das salas de aulas e da débil preparação do pessoal docente, contribuem para o fraco desempenho (insucesso) escolar dos alunos vários outros factores, como as deslocações forçadas das famílias, em consequência da guerra; o deficiente grau de cobertura da rede escolar; o trabalho infantil; o desperdício de recursos; as fracas condições socioeconómicas das famílias; a falta de professores em algumas instituições de ensino (Nguluve, 2006: 99; Jovens Vida Associativa, Kandengues Unidos, 2006: 11-16). Uma estratégia avançada para minorar o problema de insucesso escolar dos alunos fora o programa de Recuperação do Atraso Escolar, que visava, precisamente, dar uma oportunidade de formação aos adolescentes e jovens entre os 12 e os 17 anos de idade. Esse programa fazia parte do Subsistema de Educação de Adultos, que tem alcançado fracos resultados, traduzidos em taxas elevadas de abandono (20%), reprovação (25%) e repetência (15%) (ME-DNEG, 2005a: 4-6); cf., igualmente, ME-DNEG (2005b: 1-5).

Por conseguinte, apesar de haver um número maior de Institutos Médios Normais de Educação (40) do que de Institutos Médios Técnicos (34), eram estes últimos que absorviam mais alunos, devido, sobretudo, à existência de uma maior oferta de salas de aulas. A escassez de oferta educativa das escolas públicas/salas de aulas ao nível do Ensino Médio constitui um elemento importante de constrangimento das escolhas/oportunidades escolares dos alunos (e suas famílias); as escolas de Ensino PUNIV existentes em 2003, correspondendo a um sexto do total de escolas de Ensino Médio, revelam quão limitadas eram as oportunidades educativas de os alunos prosseguirem formação num tipo de ensino orientado especialmente para um ciclo de estudos longo.¹⁴³

Dados desagregados relativos a 2003, por província e por níveis e tipos de ensino, confirmam, uma vez mais, as dissimetrias regionais. Luanda, Huambo ou Benguela integram o grupo de províncias que, tanto ao nível do Ensino de Base Regular como ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), dispõem de maior número de escolas/salas de aulas, encontrando-se em posição oposta o grupo de províncias que integra, por exemplo, Kuando-Kubango ou Lunda-Sul (quadro II.2.21). É de assinalar, neste quadro, que se, em 2003, os Institutos Médios Normais existiam em todas as províncias, o mesmo não se verificava com os Centros Pré-Universitários ou Institutos Médios Técnicos, o que significava que muitos alunos não poderiam prosseguir estudos nestes últimos tipos de instituições escolares, sendo que apenas alguns poucos alunos (e famílias) teriam condições económico-financeiras para realizar formação fora das suas províncias. Em 2003, as províncias do Zaire, Kuando-Kubango e Lunda-Sul não dispunham de Institutos Médios Técnicos, assim como as províncias do Kuanza-Norte, Kuanza-Sul, Malange, Lunda-Norte, Bié, Cunene e Bengo não dispunham de Centros Pré-Universitários (quadro II.2.21).¹⁴⁴

Era no quadro da escassez das infra-estruturas físicas que se previa construir, entre 2006 e 2010, um total de 33059 salas de aulas destinadas ao Ensino Primário e Secundário,

¹⁴³ A evolução a um ritmo lento do crescimento das taxas brutas de escolarização, passando de 11,8% em 2004 para 13,2% em 2005, reflecte a insuficiência de infra-estruturas em termos de salas de aulas, laboratórios, carteiras e quadros, entre outros recursos (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 33). Não é por acaso, por conseguinte, que uma parte significativa dos alunos que concluem a 8ª classe não continue os estudos devido à escassez de vagas no sistema de ensino; outrossim, a eficácia interna do sistema de ensino - capacidade do sistema em graduar o maior número de alunos durante o período de duração de cada nível de ensino - ao nível do Ensino Médio é baixa, traduzida num rácio de um diplomado para oito alunos matriculados, tal como, de resto, no Ensino de Base Regular, que registava um rácio de eficácia interna de um diplomado para nove alunos (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 33).

¹⁴⁴ É sobretudo nas zonas urbanas - regiões do país que acolhem a maior parte da população, cerca de 66% (contra os 44% que vivem na zona rural) - que se concentra o grande número dos alunos (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 36).

e uma cidade universitária para 17000 alunos (quadro II.2.22). A construção dessas salas de aulas deveria realizar-se a uma elevada taxa de crescimento, que atingia os 119,7%, o que permitiria, no final de 2010, mais que duplicar o número das salas de aulas em relação a 2006 nos dois níveis de ensino (quadro II.2.23). Digno de nota é o facto de que o maior número de salas de aulas que se previa construir se destinava ao Ensino Primário (85,39%), numa proporção que rondava seis vezes (5,8) o número de salas de aulas destinadas ao Ensino Secundário. O fim do conflito armado em 2002 contribui para a evolução positiva das infra-estruturas e equipamentos a partir dessa data. Em 2010, os Ensinos Primário e Secundário funcionavam com 53592 salas, quando, em 2002, existiam 19012, o que significa que essas infra-estruturas cresceram de forma significativa, atingindo uma taxa de crescimento de 181,9% (quadro II.2.24) (Governo de Angola, 2011: 4).

A evolução do corpo docente no quadro do sistema de ensino angolano tem registado crescimentos positivos. No período de 1976-1990, a evolução positiva do corpo docente do Ensino de Base Regular atinge uma taxa de crescimento de 92,0%, verificando-se os seguintes valores em termos de níveis de ensino: I Nível 12,75%; II Nível 55,4%; III Nível 56,1% (quadro II.2.25) (Governo de Angola, 2010: 7).¹⁴⁵ No período de 1991-2001, o número de professores do EBR (76319 do I e II Níveis, e 30039 do III Nível) e do Ensino Médio/PUNIV (6427) totaliza os 112785 (Governo de Angola, 2011: 9). Note-se, no entanto, que 36,0% dos docentes do I e II Níveis - que representam 67,7% do total desse corpo docente - não detinham as qualificações académicas e profissionais mínimas exigidas para o exercício das funções docentes (Governo de Angola, 2011: 10). Dados relativos ao período de 2000/2003 revelavam que as taxas de crescimento de professores do Ensino de Base Regular, na ordem dos 22%, eram insuficientes para fazer face às carências desses profissionais no sistema de ensino, seja em termos de quantidade, seja em termos de qualidade (quadros II.2.26 e II.2.27). Em termos quantitativos, os dados revelam que a relação alunos/professor nos I, II e III Níveis, no referido período de 2000-2003, aumenta de forma progressiva, atingindo, em 2003, em termos médios, a proporção de 1 professor para 44 alunos no I Nível (contra 1 para 26 em 2000) e 1 professor para 25 alunos no II e III Níveis (contra 1 professor para 19 alunos em 2000) (quadro II.2.28).¹⁴⁶ A qualidade do corpo docente que leccionava no Ensino Primário, isto é, nos níveis I, II e II, era baixa: mais de 70% dos 72769 docentes do Ensino

¹⁴⁵ Cf. ME (1992).

¹⁴⁶ Com base numa estimativa que apontava para cerca de 21000 os novos docentes a integrar o sistema de ensino em 2005, previa-se que o rácio professor/aluno para esse ano fosse de 45 alunos por professor no I Nível e 25 nos II e III Níveis. Em algumas províncias, como Luanda, esse rácio podia atingir valores de 70 alunos por professor em muitas salas de aulas (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 33).

Primário não tinham habilitações académicas e pedagógicas para o exercício da docência, problema que se reflectia na própria qualidade do ensino, mormente nos baixos resultados escolares dos alunos (ME-GEPE, 2005i: 31 e 42). Dados desagregados relativos a 2003 ressaltavam outras dificuldades associadas às assimetrias regionais, confirmando uma maior capacidade de recrutamento de professores de certas províncias, como Luanda, Benguela, Bié, Huambo, Huíla e Malange (mais de cinco mil professores), comparativamente com outras como Kuando-Kubango, Bengo e Lunda-Sul (menos de mil) (quadro II.2.21).

Essas insuficiências do corpo docente face às necessidades do sistema de ensino assumem, com efeito, um carácter mais gravoso numa altura em que a procura de ensino da parte de alunos (e famílias) é particularmente forte, como é o momento que coincide com o fim do conflito armado em 2002. No período de 2002-2010, o número de professores cresce de forma acentuada - de 83601 no início do período para 215412 no final -, incluindo 166460 novos docentes (quadro II.2.29) (Governo de Angola, 2010: 12). Na verdade, para responder à procura de ensino por parte das populações, as autoridades nacionais procederam à contratação massiva de docentes, muitos deles sem qualificação académica e profissional mínima desejada (sobretudo nas escolas do meio rural). Com vista a contrariar essas debilidades associadas ao corpo docente, o Ministério da Educação procurou actuar em várias frentes, direccionando as suas decisões, medidas e acções para a resolução dos problemas específicos. Desenvolveu acções de capacitação pedagógicas de professores, com apoio de entidades nacionais e estrangeiras, sendo de destacar, a este propósito, o Plano Nacional de Capacitação de Professores do Ensino Primário (PLANCAD), em parceria com a UNICEF, o projecto de formação contínua de professores primários, com o financiamento da União Europeia, ou os projectos de formação de professores da Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) Angola, especialmente orientados para os professores que desenvolvem as suas actividades docentes nas zonas rurais e peri-urbanas (ME, 2008: 8).¹⁴⁷ As autoridades nacionais conseguiram, igualmente, aumentar as remunerações dos professores. No período de 2002-2007, os salários nominais mínimos e médios dos professores do Ensino Primário (150,3%), do Ensino Secundário 1º Ciclo (150,3%) e do Ensino Secundário 2º Ciclo (174,1%) registaram uma evolução positiva, tendo-se registado taxas de crescimento acima dos 150 por cento (quadro II.2.30) (ME, 2008: 9). Em 2008, era aprovado um importante

¹⁴⁷ A formação de professores em Angola processa-se no quadro de uma rede que integra Institutos Superiores de Ciências da Educação, Escolas Superiores Pedagógicas, Escolas de Formação de Professores, Magistérios Primários, Escolas da ADPP e, bem assim, Escolas municipais e comunais.

instrumento de valorização profissional dos docentes, o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação (Decreto-lei nº 3/2008, de 04 de Março) e, bem assim, o Sistema de Avaliação de Desempenho da Educação (Decreto-lei nº 7/2008, de 23 de Abril) (ME, 2008: 12).

Outro elemento de constrangimento da educação e ensino em Angola diz respeito à desigualdade de género no acesso e permanência no sistema de ensino, desfavorável às raparigas. O número de raparigas inscritas nos diversos níveis de ensino é, em regra, inferior ao de rapazes (46,6% em 2000; 45,2% em 2001; e 43,8% em 2002) (quadros II.2.31 e II.2.32) (ME-GEPE, 2005i: 31 e 32).¹⁴⁸ A proporção de raparigas matriculadas no I Nível do Ensino de Base Regular no período de 2000-2002 (44,7%) regista valores médios (médias das percentagens) ligeiramente abaixo da média da percentagem das raparigas matriculadas nos diversos subsistemas de ensino (45,2%). A diferença mínima de valores em presença (0,5) não deixa de ter um significado importante quando se toma em consideração o facto de o I Nível do EBR se tratar, verdadeiramente, como se viu, do primeiro contacto com o sistema de ensino de uma grande parte das crianças angolanas. As percentagens de raparigas sempre inferiores àsquelas dos rapazes nesse I Nível de EBR, e que diminuem ao longo do referido período de 2000-2002 (47,0% em 2000, 45,4% em 2001 e 41,8% em 2002), evidenciam essa «desigualdade de oportunidades educativas» de acesso e permanência no sistema de ensino por parte das raparigas em relação aos rapazes.

O Ensino Médio Técnico é o subsistema de ensino que menor percentagem de raparigas integra, registando valores médios na ordem dos 31% (quadro II.2.31).¹⁴⁹ No Ensino PUNIV, a percentagem de raparigas ao longo desses três anos não sofre alterações significativas, situando-se nos 48%. O Ensino Médio Normal, que se dedica à formação de professores para o Ensino de Base Regular, é o único subsistema em que a média das percentagens de raparigas matriculadas, 50,9%, ultrapassa, e apenas de forma ligeira, as percentagens de rapazes, o que pode remeter para a «feminização da profissão docente»

¹⁴⁸ A sub-representação feminina no sistema de ensino angolano - derivada de processos de menor entrada e permanência no sistema - é um fenómeno que contrasta com as realidades experienciadas noutros contextos, sobretudo desde meados da década de 70 do século passado (cf. Almeida e Vieira, 2006). Sobre o problema das desigualdades de género (a par de outras desigualdades sociais) face à escola e seus reflexos na carreira escolar e profissional dos alunos, cf. Benavente e Correia (1981), Forquin (1995), Pinto (1995) e Grácio (1997b).

¹⁴⁹ Apesar de o número de alunos que ingressam no Ensino Médio ter aumentado de forma significativa, esse aumento é mais ténue entre as raparigas que entre os rapazes. Tal como no Ensino de Base Regular, a presença feminina no Ensino Médio é inferior a 50%; o número de raparigas atinge cerca de 31%, em média, no Ensino Médio Técnico, e 48% no Ensino Médio PUNIV. A participação feminina é, todavia, mais significativa no Ensino Médio Normal, atingindo um valor superior a 50% (quadro II.2.9) (cf. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 34).

neste nível de ensino, pelo menos na sua fase prévia de formação.¹⁵⁰ Todavia, quando se trata do exercício profissional docente, a proporção dos elementos femininos em relação aos masculinos continua a ser inferior, situação que reforça a desigualdade de género desfavorável das mulheres, desta feita no mundo de trabalho.¹⁵¹

As carências de material escolar didáctico-pedagógico, mormente os manuais escolares distribuídos aos alunos, constituem outro grande constrangimento que afecta o sistema de educação/ensino em Angola. Entre 2000 e 2002, os recursos financeiros destinados à aquisição de material escolar cobriam apenas 40-45% das necessidades globais e destinavam-se, essencialmente, à aquisição de livros e manuais escolares (ME-GEPE, 2005i: 39). Mais de metade dos alunos não tinha acesso aos manuais escolares, sendo que eram, sobretudo, os alunos que estudavam em zonas rurais mais distantes da capital e zonas do interior que mais sofriam a escassez desse material. No ano lectivo de 2002, o aumento do número de alunos matriculados e as dificuldades orçamentais viriam a agravar a situação. O programa de aquisição de material escolar, aprovado em 2003, por exemplo, só viria a ser concluído, em termos de pagamento, no primeiro trimestre de 2005. O processo de produção, aquisição e distribuição de material escolar era dificultado por vários factores, destacando-se a escassez de recursos financeiros. A fraca capacidade de produção nacional de livros escolares (edição e impressão) ficava a dever-se, sobretudo, ao número limitado de editores existentes¹⁵² e à débil capacidade de produção. A ineficácia do processo de comercialização reflectia-se na incapacidade de fazer chegar o material escolar a todas as províncias, sendo certo que grande parte deste material era comercializado em Luanda e fora do circuito oficial (ou formal).¹⁵³ As soluções avançadas pelo Ministério da Educação para melhorar essa situação, que passavam pela liberalização dos direitos editoriais, permitindo aos editores

¹⁵⁰ Sobre a feminização da profissão docente em Angola, cf. Peterson (2003). Sobre a realidade portuguesa, cf., entre outros, Nóvoa (org.) (1999) e Caria (2000).

¹⁵¹ Dados desagregados sobre os professores do EBR entre 2000 e 2002, por sexo, mostram que o crescimento relativo do corpo docente neste período é favorável aos professores do sexo masculino, sendo que a média das percentagens totais de professores de sexo feminino não ultrapassa os 38% (quadro II.2.26). Estes dados ressaltam, igualmente, a diminuição das percentagens de professores de sexo feminino à medida que se avança nos níveis de ensino: a média das percentagens dos professores no I Nível é de 41,0%, valor que se diminui para 32,5% no II Nível e para 24,5% no III Nível. De resto, ao longo de 2000-2002 verifica-se, no III Nível, uma diminuição da proporção de professores do sexo feminino (29,6% em 2000; 21,7% em 2001; e 22,3% em 2002) (quadro II.2.26). O próprio analfabetismo, um problema que atinge de forma significativa o país, afecta, particularmente, as mulheres. Em Angola, a taxa de analfabetismo entre as mulheres atingia, em 2005, os 46%, sendo substancialmente superior à média nacional, que era de 33% (cf. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 34).

¹⁵² Em 2005 existiam três editoras, duas delas vocacionadas para a edição de livros escolares (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 34).

¹⁵³ Os vários agentes comerciais que adquirem material escolar junto do Ministério da Educação de Desporto (MED) comercializam-no em Luanda e no mercado informal, não chegando às outras províncias (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 40).

colocar os livros no mercado para comercialização, por sua conta e risco, não resolveriam, de todo, o problema, visto que os preços dos manuais acabariam por subir com o fim da comparticipação do Estado na aquisição dos livros pelas famílias.¹⁵⁴

As debilidades financeiras, traduzidas, por exemplo, na fraqueza do Orçamento Geral de Estado (OGE) afecto ao sector da educação e ensino, constituem, com efeito, elementos constrangedores do sistema de educação e ensino em Angola.¹⁵⁵ Entre 1997 e 2001, a despesa governamental com a educação atingira a média dos 4,7% em Angola, contra os 16,7% registados nos países da Southern African Development Community (SADC) (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral) (Vinyals, 2002: 33 e 34). No período de 2000-2004, a percentagem do Orçamento de Educação no Orçamento Geral do Estado teria registado um aumento ligeiro, tendo passado de 5,6% em 2000, para 6,2% em 2003 (quadro II.2.33).¹⁵⁶ Esse aumento, que revelava uma preocupação e um esforço do Estado com o sector da educação, era, no entanto, muito insuficiente para debelar as dificuldades que o sector enfrentava, mormente as carências de recursos humanos (em quantidade e qualidade) e as insuficiências de infra-estruturas físicas ou de material didáctico-pedagógico.¹⁵⁷ Os cerca de 6% do Orçamento Geral do Estado

¹⁵⁴ A proposta de liberalização dos direitos editoriais que o Ministério da Educação submetera à Comissão Interministerial dos Sectores Sociais, coordenada pelo Primeiro-Ministro, preconizava o fim do monopólio do Estado nesta matéria. Ao Ministério da Educação caberia aprovar, ou não, os manuais propostos pelos editores, segundo critérios científicos adequados aos programas e normas pedagógicas. O Estado/Ministério da Educação viria a diminuir as despesas com o ensino, passando, doravante, a custear apenas as despesas com os manuais para os alunos que frequentassem o Ensino Primário Obrigatório e para os alunos que beneficiassem das bolsas de estudo nos outros níveis de ensino. O Estado/Ministério da Educação, através das suas instituições, e os Governos provinciais, através das direcções provinciais de educação, distribuiriam os manuais adquiridos pelo Estado/Ministério da Educação para o Ensino Obrigatório. Esta estratégia garantiria, em princípio e de forma mais eficaz, que os manuais chegassem ao seu destino, os alunos, e que fossem devolvidos no final do ano lectivo, mas não deixaria de provocar o aumento dos preços dos manuais, na medida em que o Estado deixaria de comparticipar a aquisição dos livros (cf. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 39 e 41).

¹⁵⁵ Além do Orçamento Geral do Estado (OGE), através do qual se garante o financiamento público das despesas da educação, as outras fontes de financiamento são o sector privado, as Organizações Não-Governamentais (ONG), o sector externo e as comunidades e Famílias (UNESCO, Instituto Internacional de Planeamento da Educação, 2003). Sobre os procedimentos administrativos e técnicos utilizados na preparação do projecto de orçamento dos Ministérios de Educação e na distribuição dos recursos orçamentais no interior do sistema educativo, cf. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamento da Educação (2003) e Vinyals (2002).

¹⁵⁶ Outras fontes indicavam que o orçamento afectado à educação representava, em 2002, 6,12%, tendo aumentado para 7,34% em 2004 (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2005i: 35).

¹⁵⁷ Uma grande fatia do orçamento do sector da educação é alocada às despesas ao nível central do Ministério da Educação. Entre 1997 e 2001, estes gastos atingiram a média de 47% do total dos recursos orçamentais disponibilizados ao sector (Vinyals, 2002: 46). O Ensino de Base continua a arrecadar a maior parte de despesa. A melhoria dos salários dos professores (e da função pública em geral dos últimos anos, sobretudo a partir do ano 2000) - que representa o aumento das despesas com o pessoal - não é, ainda, suficiente para atrair o ingresso de novos professores e aumentar a motivação dos que vão entrando na carreira (Vinyals, 2002: 45). O peso das despesas com os sectores sociais (educação e saúde) em Angola é, como se referiu, muito menor do que aquilo que se verifica noutros países pertencentes à região da SADC. Sobre uma análise da distribuição das despesas com a educação no período de 1997-2001, cf., ainda, Vinyals (2002).

efectivamente desembolsados, de um total de 7% inicialmente previstos, são valores muito inferiores à média que se verificava em África, 17,8%, ou em países da SADC, 16,7% (ME-GEPE, 2005i: 36).¹⁵⁸ Os propósitos do governo eram, então, de aumentar as verbas do sector da educação até aos níveis praticados no continente africano, assim que fossem criadas as condições económicas e financeiras. Dados relativos à execução orçamental do sector da educação e ensino entre 2004 e 2010 (período da implementação da segunda reforma educativa) confirmam, todavia, a sua debilidade, variando-se entre 37,5% e 88,24%. Em 2004, apenas 49,7% (3162433343Kz) do valor atribuído ao MED no OGE (6366744279Kz) terá sido executado; em 2005, a execução orçamental terá atingido apenas 39,1%; em 2006, esse valor aumentara para 70,2%; em 2007, diminuiu para pouco mais de metade (37,5%); em 2008, voltou a crescer para o seu valor mais elevado (88,24%); em 2009, desceu drasticamente para 48,8%; e, em 2010, recuperou, mas não para os níveis anteriores, fixando-se em 62,8% (Governo de Angola, 2011: 26-29). Por outro lado, é preciso notar que parte significativa do financiamento do sector da educação e ensino no período de 2004-2008, que representa um grande esforço colocado no desenvolvimento do sector - o crescimento acumulado do início ao final do referido período é de 140,77%, representando 551737426520,00 Kz (quadro II.2.34) -, é alocada a «Outros Serviços de Educação»,¹⁵⁹ pelo que as despesas afectas aos diversos níveis de ensino são baixas.

Informações globais sobre educação e ensino na província de Luanda, no período de 1996-2005, confirmam a evolução positiva deste sector, mas, também, as inúmeras dificuldades e constrangimentos que o afectam. Este breve apontamento final explicita alguns elementos que demonstrem essas realidades.¹⁶⁰

Entre 2000 e 2004, frequentaram as escolas públicas do Ensino de Base Regular (I, II e III Níveis) da província de Luanda um total de 2327467 alunos (quadro II.2.35). Nesses cinco anos lectivos, o crescimento dos alunos matriculados situara-se nos 12,9%, sendo certo que houve períodos em que se registaram valores negativos, como aqueles

¹⁵⁸ Sobre a afectação negativa do desempenho do Sistema de Educação, traduzida na execução orçamental e investimentos no sector da educação, devido a problemas estruturais do país, como, por exemplo, a pobreza extrema da população, o deficiente abastecimento de água e energia e o estado actual das vias de comunicação, entre outros aspectos, cf. Silva Neto (2005: 51).

¹⁵⁹ Esta rubrica integra, entre outros, Reforma Educativa, Implementação de Ensino Especial, Desenvolvimento do Ensino Técnico-Profissional, Apoio Social aos Alunos, Programa de Reabilitação, Apetrechamento e Construção de Escolas). Não é possível, assim, determinar a exacta afectação da despesa dentro do sector (entre 42,01% em 2008 e 81,37% em 2004) (Governo de Angola, 2010: 56).

¹⁶⁰ Cf., em anexo, os quadros II.2.37, II.2.38, II.2.39, II.2.40, II.2.41, II.2.42, II.2.43, II.2.44, II.2.45, II.2.46, II.2.47, II.2.48 e II.2.49.

observados nos anos 2000/2001 e 2002/2003 (-4,89% e -0,54%, respectivamente) (quadro II.2.35).

Ao longo dos cinco anos lectivos, o número de alunos matriculados em cada nível de ensino tendia a diminuir à medida que se subia nos níveis de ensino. O número de alunos matriculados no I Nível de EBR era cerca de quatro vezes mais elevado do que o número de alunos matriculados no II Nível e cinco vezes mais elevado do que o número de alunos matriculados no III Nível. A fragilidade do sistema de educação e ensino, revelada pela fraca capacidade do sistema de ensino de integrar ou absorver alunos - fruto, em parte, da escassez de infra-estruturas físicas de ensino (salas de aulas) e de recursos humanos (professores) - era reforçada pela fraca eficácia interna do próprio sistema, traduzida em taxas de reprovação e abandono escolares elevadas, que atingiam valores médios na ordem dos 23,1% e 6,4%, respectivamente (quadro II.2.36) (GPL-DPE, Departamento de Planificação e Estatística, 2005b).

No Relatório final de 2001, a Delegação Provincial da Educação (DPE) de Luanda dava conta do estado de conservação deficitário das estruturas físicas de um elevado número de escolas, observando que cerca de um quarto das escolas (24,40%) estava classificado como estando em «Mau» estado de conservação; só 30,16% das escolas estavam classificadas como possuindo um estado de conservação «Bom» e 37,96% detinham um estado de conservação «Regular» (quadro II.2.50) (DPEL, Secção de Planificação, 2001: 73-78).¹⁶¹ As carências graves de que padeciam as instituições escolares diziam respeito, não só ao avançado estado de degradação das instalações, mas, também, às insuficiências de instalações escolares face à procura de ensino por parte de alunos (e suas famílias), ou à falta de material didáctico-pedagógico, como carteiras, quadros pretos e secretárias para os professores. Estas dificuldades estavam na origem de algumas situações de grandes constrangimentos, como a referida extinção da classe de Iniciação ou o recurso sistemático ao horário triplo de funcionamento das turmas/aulas. O ensino de adultos era particular e gravemente afectado pela «carência de recursos materiais», como sejam a «inexistência de manuais próprios» e os «cortes constantes no fornecimento de energia eléctrica» que inviabilizavam o cumprimento dos programas e favoreciam a insegurança (DPEL, Secção de Planificação, 2001: 6). Esses constrangimentos de ordem material, associados à deficiente ou inexistente preparação

¹⁶¹ Outras «classificações» referem-se ao «estado de conservação» das escolas como sendo «Péssimo»; «Não tem estrutura física (árvores)»; «Regular (reabilitada por ONG)»; «Não tem estrutura (funciona numa capela)»; «Mau, sem divisões das salas (ex-aviário)»; «Capela» (DPEL, Secção de Planificação, 2001: 73-78).

técnica, científica e pedagógica de grande parte dos professores, prejudicavam o processo de ensino e aprendizagem, dificultando, por um lado, a transmissão dos conteúdos temáticos por parte dos docentes e, por outro, a apreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

As condições de trabalho e de remuneração pouco atractivas, sobretudo quando comparadas com outros sectores económicos, estavam (e continuam a estar) na origem da «flutuação» e «fuga» dos trabalhadores do sector da educação, que procuravam nesses outros sectores económicos melhores condições de vida.¹⁶² A DPE de Luanda era, assim, obrigada a recrutar, frequentemente, novos professores, muitos deles sem a devida preparação técnica, científica e pedagógica.¹⁶³

II.2.2 As reformas educativas de 1977 e de 2001

II.2.2.1 Da estrutura e implementação do sistema de educação e ensino de 1977 à necessidade da sua reformulação e da privatização de ensino

Após uma análise global dos desenvolvimentos da educação e ensino em Angola no período pós-colonial, que ressalta uma evolução positiva acompanhada por enormes constrangimentos e dificuldades, é o momento de a aprofundar. Para o efeito, esta análise apoia-se numa ferramenta que as próprias autoridades do país utilizam para enfrentar as dificuldades que afectam o sector da educação e ensino: a reforma educativa.¹⁶⁴ A análise das necessidades das reformas educativas, das condições da sua implementação e dos resultados obtidos permite, por um lado, revelar o quadro de dificuldades que caracteriza as realidades educativas angolanas do período pós-independência e condiciona as práticas educativas dos diversos actores sociais (Estado, grupos sociais, famílias e indivíduos) e, por outro, evidenciar a grande valorização da educação escolar por parte dos referidos

¹⁶² A leitura do «Anexo Mapa I ‘Mapa de Inclusão de Funcionários nos meses de Setembro e Outubro’», constante no Relatório final 2001, revelava que o atraso no pagamento de salários se situava entre um e sete meses (DPEL, Secção de Planificação, 2001: 47-71). Todavia, um outro documento inserto no referido relatório, «Anexo-Mapa G ‘Os mapas demonstrativos dos gastos de salários referentes aos meses do ano de 2001’», dava conta da não existência de salários em atraso até ao fim do ano 2001, na sequência de um trabalho de «processamento e liquidação dos salários dos trabalhadores, diferenças, subsídios de férias» (DPEL, Secção de Planificação, 2001: 19-32).

¹⁶³ O documento «Anexo Mapa H ‘Lista dos agentes inactivos’, com número de CIF», relativo aos meses de Abril, Julho, Agosto, Setembro e Outubro do ano 2001, ilustra alguns motivos que estariam na origem da exclusão destes agentes e que poderiam espelhar a referida falta de atractividade do sector de educação e o seu «abandono» por esses agentes. Eis alguns exemplos dos motivos da exclusão: «Não levantaram a guia de marcha»; «Mudança de emprego»; «Bolsa de estudo»; «Desistência»; «Abandono»; «Transferência»; «Encontra-se fora do País sem autorização»; «Falta de efectividade»; «Ausente mais de 30 dias»; «Professores sem horário»; «Auto de abandono»; «Mudança de Instituição»; «Rescisão do contrato»; «Licença ilimitada»; «Abandono de lugar»; «Desistiu»; «Por motivo de estudar»; «Por indisponibilidade»; «Ausente há mais de três meses»; «Ausência no local de Serviço»; «Ausente» (DPEL, Secção de Planificação, 2001: 34-36).

¹⁶⁴ Sobre as reformas educativas, cf., entre outros autores, Campos (1987), Grácio (1986, 1998b), Teodoro (2001), Lima e Afonso (2002), Antunes (2003), Barroso (org.) (2003), Canário (2005) e Støer (2008b).

actores sociais e as suas fortes convicções e apostas no potencial transformador na mesma.¹⁶⁵

Os princípios gerais que orientaram a reformulação do sistema de educação e ensino aprovado em 1977 e implementado em 1978 tiveram, na sua base, a análise da realidade de então, nomeadamente as políticas e práticas da educação colonial, a experiência de educação e ensino acumulada durante a luta pela independência nas zonas libertadas, e os princípios socialistas da educação e ensino (Decreto-lei nº 4/75, de 9 de Dezembro; ME, 1978; Decreto-lei nº 40/80, de 14 de Maio).¹⁶⁶

A partir dos anos 60, Angola conhece uma melhoria da realidade educativa, designadamente o alargamento da rede de escolas primárias, e a criação de escolas secundárias e universidades nas cidades. Essa melhoria resultava das estratégias e políticas coloniais de então, que visavam, por um lado, alargar a fase de exploração e criar uma mão-de-obra mais qualificada - formando quadros superiores no seio da burguesia colonial e uma pequena-burguesia angolana que ajudassem na administração e no comércio - e, por outro lado, apresentar um panorama favorável ao colonialismo, sobretudo uma boa imagem externa (Agência-Geral do Ultramar, 1968; Martins dos Santos, 1970; Cardoso, 2002).

Menos acessível à grande maioria da população do que o Ensino Primário, o Ensino Secundário reflectia a divisão de classes: o ramo liceu, fundamentalmente teórico e generalista, permitia aos alunos adquirir a formação necessária para um curso superior e destinava-se aos filhos da burguesia colonial; os ramos técnicos (comércio, indústria e agricultura) ministravam formações de cariz mais prático, formavam trabalhadores especializados de que o colonialismo necessitava e davam acesso aos institutos de ensino médio nas respectivas áreas de conhecimento. Os privilegiados estudavam nos liceus - instituições que existiam, aliás, apenas nas cidades - e os outros frequentavam as escolas técnicas.¹⁶⁷ O ensino universitário era destinado quase exclusivamente aos filhos da

¹⁶⁵ Neste ponto, retomam-se e desenvolvem-se as ideias apresentadas e discutidas em Correia (2012).

¹⁶⁶ A política educativa implementada logo a seguir à Independência, de orientação socialista de desenvolvimento, visava uma ruptura com o sistema de ensino colonial. A forte componente ideológica não podia deixar de ser importante (Simão, 2005; Vieira, 2007).

¹⁶⁷ Os diplomas de conclusão dos antigos 5º e 7º anos dos liceus eram muito valorizados e permitiam acesso a melhores empregos, mais bem remunerados do que os diplomas das escolas técnicas. Era comum os diplomados dos liceus ocuparem posições de chefia e os das escolas técnicas, no caso das escolas comerciais, ficarem em posições subalternas, apesar de terem um *know-how* mais relevante para as tarefas administrativas. Por outro lado, embora os dois ramos ou tipos de ensino (liceal e escolas técnicas) fossem formalmente equivalentes, possuíam planos curriculares distintos, o que impedia, na prática, a migração entre um sistema e outro. Enfim, associada à distinção dos dois ramos de ensino, estava uma sobrevalorização do ensino liceal, a que se contrapunha, se não uma desvalorização, pelo menos uma não valorização do ensino técnico, que conduzia, no limite, a um desprezo pelo trabalho manual e pelos operários.

burguesia colonial, em resultado de todas as barreiras socioeconómicas colocadas aos angolanos no ensino secundário.

Ao longo do período da luta de libertação colonial, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) procurara contrariar essa realidade classista e discriminatória do ensino, penalizadora dos angolanos, desenvolvendo uma educação de «tipo novo», directamente ligado à problemática da guerra contra a ocupação colonial. Conseguiu criar uma rede de escolas nas zonas libertadas, facultando uma instrução mínima e uma educação revolucionária. Tentara pôr em prática o princípio de ligação dialéctica da teoria com a prática, do ensino com a produção, do trabalho intelectual com o trabalho manual, proporcionando «formação», «actividades política e militar», «produção de bens alimentares» e, bem assim, o princípio da descentralização de poderes resultantes da necessidade de responsabilização dos alunos pela sobrevivência da escola como instituição (ME, 1978: 14).

O sucesso da educação nas zonas libertadas é atribuído à «aplicação dos princípios de educação socialista às condições concretas do país», princípios que remetem para a democratização da educação e sua descentralização, para o carácter instrumental da educação e ensino enquanto meio de construção da sociedade comunista, meio de desenvolvimento integral e pessoal dos indivíduos e comunidades (ME, 1978: 16 e 17).

Baseada nos princípios da educação socialista, a política educacional adoptada pelo Estado pós-colonial angolano deveria contribuir para a «instalação da Democracia Popular e construção do socialismo» (ME, 1978: 8), para a construção de um sistema de educação e ensino capaz de responder às necessidades do país e para o «desenvolvimento das forças produtivas» (ME, 1978: 23 e 24).¹⁶⁸ Em consonância com esses princípios, o sistema de educação e ensino aprovado em 1977 visava assegurar a igualdade de oportunidades de ensino a todos os angolanos, facultando um ensino aliado à formação política e uma qualificação técnico-profissional (ME, 1978). Assim, o Sistema de Educação e Ensino de 1977 apresentaria, entre outras características básicas, o espírito democrático, a unicidade (em termos de orientação, estruturas, planos, programas), a gratuitidade e obrigatoriedade do ensino de base, e a laicidade ou a participação cada vez maior do povo na educação e instrução (ME, 1978: 29).

¹⁶⁸ Os princípios da educação socialista do Estado angolano legitimam a acção tendo em vista a «criação do homem novo», para o qual a educação deveria assumir um papel fundamental. Neste quadro, o Estado definia as ofertas formativas e fixava previamente as «quotas» (Amaral, 2005: 35, 42, 43 e 55).

Em termos de estrutura, esse sistema educativo integrava três subsistemas: o Subsistema do Ensino de Base, o Subsistema de Ensino Técnico-Profissional e o Subsistema de Ensino Superior (figura II.2.1). O Subsistema do Ensino de Base era assegurado por duas estruturas paralelas: a Estrutura de Formação Regular e a Estrutura de Formação de Adultos. A Estrutura de Formação Regular fundamentava-se na Escola de Base gratuita e tendencialmente obrigatória, distinguindo-se três níveis de ensino: I Nível (1ª-4ª Classes), II Nível (5ª e 6ª Classes) e III Nível (7ª e 8ª Classes). A Estrutura de Formação de Adultos tinha os mesmos objectivos que a Estrutura de formação Regular em termos de ensino e aprendizagem.

O Subsistema de Ensino Técnico-Profissional integrava o Ensino Médio (9ª-12ª classes) e as Escolas de Formação Profissional. O Ensino Médio visava preparar os alunos para ingressarem no Ensino Superior e/ou no mundo laboral. A selecção dos candidatos para a entrada na Universidade a partir dos Institutos Médios obedeceria aos seguintes critérios: «a) índices da Comissão Nacional do Plano, segundo as necessidades do País em quadros superiores; b) proporcionalidade fixada pelo Partido do acesso dos candidatos, em função da sua origem de classe; c) avaliação final do Instituto, em função do trabalho escolar, da actividade político-sindical e dedicação ao trabalho produtivo revelada pelo candidato.» (ME, 1978: 40 e 41). As Escolas de Formação Profissional possuíam como objectivo formar trabalhadores qualificados, fossem eles trabalhadores das instituições que precisassem de um aperfeiçoamento profissional, fossem aquelas pessoas que, por razão de idade avançada, tivessem saído da estrutura de formação regular para se inserir na produção.

O subsistema do Ensino Superior fora pensado tendo em consideração as necessidades a curto e médio prazos. A médio prazo, os Institutos Superiores assegurariam o Ensino Superior. A curto prazo, e com o objectivo de preencher as necessidades urgentes em quadros superiores, manter-se-ia uma via rápida de acesso ao Ensino Superior de estudantes que estivessem nos últimos anos do então Ensino Secundário. Teriam, igualmente, acesso à Universidade os alunos que terminassem a 8ª classe unificada e que não ingressassem nos Institutos Médios, porque esses Institutos não podiam responder à procura de ensino ou por determinações especiais para se acelerar a formação de quadros superiores. Para estes casos seria necessário, no entanto, a experiência do então «Ano Zero» de algumas Faculdades.

A Formação de Professores assumia um carácter fundamental no quadro do Sistema de Educação e Ensino de 1977.¹⁶⁹ Os Institutos Médio Normais de Educação preparavam professores para ensinar no Ensino de Base (as quatro primeiras classes e uma ou duas disciplinas das quatro últimas classes - cadeiras da especialidade). As Escolas Superiores de Educação assumiriam a responsabilidade de formar professores para leccionar nos Institutos Médios. Previa-se, a curto prazo, incluir cursos de pedagogia em algumas especialidades superiores existentes e criar Institutos Superiores de Ciências da Educação e, bem assim, o funcionamento de Cursos de Formação Acelerada, Cursos de Superação Permanente e Cursos de Requalificação, com o objectivo de superar as carências existentes do corpo docente e melhorar a sua qualidade pedagógica.

A Reforma Educativa de 1977 alcançou alguns ganhos positivos,¹⁷⁰ mas não tanto quanto se esperava, e revelou numerosas fragilidades que urgia corrigir (MPLA-PT, 1985; MED, 1986; MPLA-PT, 1989; ME, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos, 1989/90; Pacheco e Silva, 1991; Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro; ME, 2003e; ME-GEPE, 2005i). Entre alguns dos problemas maiores que se colocavam ao nível do Ensino Primário (quadros II.2.51e II.2.52) e que subsistiam no Ensino Secundário, com tendência para se agravarem (quadro II.2.53), contavam-se o fenómeno da explosão escolar, associado aos desequilíbrios regionais ou à estrutura da população escolar por classe;¹⁷¹ a debilidade do corpo docente, associada à sua insuficiência em termos de quantidade e de qualidade pedagógica;¹⁷² ou a diminuta rede de infra-estruturas escolares.¹⁷³ Ao nível do Ensino Superior, a diminuição de alunos inscritos no período pós-independência reflectia, por exemplo, a fraqueza de um sistema de ensino herdeiro da dinâmica educativa do período colonial (quadro II.2.54).¹⁷⁴ Essas dificuldades agravaram-se, entretanto, com as guerras

¹⁶⁹ Sobre a formação de professores no quadro das reformas educativas, cf. Nóvoa e Popkewitz (orgs.) (1992).

¹⁷⁰ O ex-Vice-Ministro da Educação para a Reforma Educativa de 2001, actualmente Ministro da Educação, Pinda Simão, resumia nos termos que se seguem alguns aspectos positivos do sistema de ensino de 1977: «foi extinto o recurso à força de trabalho estrangeira no Ensino Primário [...]. Aumenta o peso do corpo docente nacional. Continua em crescimento o número de matrículas a todos os níveis de ensino. Cresce igualmente o investimento do Estado, bem como da iniciativa privada no domínio da Educação [...]. Aumenta a rede escolar. Aumentam os cursos oferecidos no Ensino Técnico-Profissional e no Ensino Superior, bem como os cursos de formação pós-graduada. Aparecem cada vez mais obras científicas de professores universitários e de outros quadros nacionais» (Simão, 2005: 24).

¹⁷¹ Como se sabe, a expansão simples do sistema educativo não garante alterações da sua natureza nem o torna mais igualitário ou equitativo (Stoer, 1982).

¹⁷² A «mobilização para a educação» lançada em 1979, que obrigava todos os quadros dos diferentes sectores da sociedade a colaborarem na educação e ensino, mesmo afectando a sua actividade principal, não fez diminuir o problema. Pelo contrário, a partir de então, o sector da educação e ensino passara a confrontar-se com a falta de qualidade dos serviços prestados por pessoas não qualificadas para esse fim (ME, 1978: 8; Pacheco e Silva, 1991: 3).

¹⁷³ Cf. quadros II.2.2 e II.2.5)

¹⁷⁴ O país pôde contar com os apoios de «países amigos», mormente Cuba e outros países do antigo bloco socialista do leste europeu, traduzidos, entre outros, na colaboração de profissionais na elaboração dos

civis e a incapacidade de o Governo/Estado garantir uma contínua manutenção e conservação das infra-estruturas.¹⁷⁵

Na origem desses resultados poucos positivos estavam os estrangulamentos externos a que o sector de educação e ensino estava sujeito, mormente a situação de guerra e instabilidade político-militar, e a insuficiência de cooperação dos restantes sectores de actividade económica e social do país (Vinyals, 2002). A esses factores externos juntavam-se muitos outros factores internos, como a «inexistência de uma correcta relação vertical entre os vários níveis de Ensino»; a não inclusão de «uma etapa de ampliação, generalização e aprofundamento dos conteúdos» nos «Planos de Estudos do Ensino»; a desadequação existente entre «Programas de Estudo» e «tempo disponível para os cumprir»; a excessiva «teorização dos cursos», com deficiente ligação à produção, sobretudo ao nível dos Ensinos Médios e Superior; uma organização e gestão pouco eficiente das escolas; as próprias estratégias adoptadas na implementação do Sistema Educativo de 1977 (por exemplo, a ausência de um processo de experimentação prévia dos novos *curricula* e programas, ou a não tomada em consideração dos fracos recursos disponíveis) (ME, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos, 1989/90: 2 e 3). Os impactos negativos desses factores externos e internos traduziram-se, entre outros aspectos, numa cobertura deficiente da população em idade escolarizável e na ineficácia de um sistema produtor de insucesso escolar (reprovações e abandono escolar). Não surpreende, assim, que, relativamente às linhas mestras para o desenvolvimento do país no período 1986-1999, no domínio da Educação e Ensino, o II Congresso do MPLA-Partido do Trabalho reafirmasse os princípios de base avançados para a «Reformulação do Sistema de Educação e Ensino de 1977» e continuasse a dar prioridade aos objectivos gerais da política educacional anteriormente traçados (MPLA-PT, 1985: 7 e 12).

Esses resultados não muito positivos fundamentaram as recomendações que apontavam para a necessidade de correcção, a médio e curto prazos, das «anomalias» então verificadas e, bem assim, para a urgência de concepção de uma nova estrutura do sistema de educação e ensino fundada nos princípios da educação socialista, que, entretanto, permaneciam válidos. O Comité Central do MPLA-Partido do Trabalho estava convencido que, com um «Novo Sistema de Educação e Ensino» e uma estratégia nova de

primeiros programas do sistema de ensino, na assessoria de especialistas ao Ministério da Educação, na formação e capacitação pedagógica de professores, no envio de um grande número de professores a Angola para leccionar nos vários níveis de ensino, na concessão de bolsas de estudos destinadas à formação de muitos angolanos (crianças, jovens e adultos) no exterior (cf., entre outros, Mabeko-Tali, 2001; Neto, 2005; Brito Neto, 2005; Nguluve, 2006).

¹⁷⁵ Sobre o grande «desafio educacional», que consistia no aumento da oferta educativa e da qualidade de ensino, cf. Vicente (1995: 177).

implementação do mesmo, seria possível «ultrapassar as deficiências detectadas no anterior modelo e garantir a correcção da pirâmide etária, bem como a formação de trabalhadores qualificados a todos os níveis, por forma a responder cabalmente às exigências do desenvolvimento socioeconómico do País.» (MPLA-PT, 1989: 20).

Preparado com vista a aumentar a rentabilidade e eficácia do Sistema de Educação de 1977 em vigor, esse «Novo Sistema de Educação e Ensino» deveria adoptar uma estrutura mais realista, funcional e adaptada à base do desenvolvimento do país. A sua concepção deveria ter em consideração a evolução desejável do país, nomeadamente o aumento da escolaridade obrigatória e os avanços técnicos e tecnológicos do sector produtivo. Os contornos gerais, finalmente, deveriam beneficiar dos estudos e das medidas legislativas específicas, que ajudariam a conceber um sistema capaz de responder aos desafios socioeconómicos e políticos; a melhorar a qualidade e rendimento do ensino geral; a reduzir o insucesso escolar; a elevar o nível da população em idade escolar; a aumentar a taxa de escolarização no grupo etário dos 6-14 anos e a reduzir as assimetrias regionais e entre sexos; a elevar o nível educativo da população adulta (com mais de 15 anos) e reduzir a taxa de analfabetismo (Ministério do Plano, Gabinete do Ministro-Portugal, 1992: 79). Semelhantes objectivos poderiam ser concretizados através de acções concretas, tais como uma reforma educativa, uma reforma institucional, e uma recuperação e reabilitação das estruturas produtivas e dos circuitos de distribuição dos equipamentos e materiais escolares de formação (Ministério do Plano, Gabinete do Ministro-Portugal, 1992: 82 e 83; ME, Gabinete do Plano, 1993: 1).

Em termos de estrutura, o «Novo Sistema de Educação e Ensino» deveria acrescentar aos três subsistemas do Sistema de Educação e Ensino de 1977 - Subsistema de Ensino de Base, Subsistema de Ensino Técnico-Profissional e Subsistema de Ensino Superior - a Formação de Professores e o Ensino de Adultos que, embora tivessem merecido alguma atenção dos planificadores da educação na planificação do Sistema de Educação e Ensino anterior, não se apresentavam estruturados em subsistemas (figura II.2.2).¹⁷⁶ Estes cinco subsistemas de ensino estruturar-se-iam em quatro níveis: Primário

¹⁷⁶ A criação de uma área autónoma de Formação de Professores justificar-se-ia pelo facto de, no sistema em vigor até então, ela constituir um dos principais pontos de estrangulamento do sistema relativamente à quantidade e qualidade do corpo docente. A importância atribuída à Educação de Adultos estaria ligada à existência de um grande número de alunos que carecia dessa formação, em resultado da ineficácia do sistema em vigor, expressa nas elevadas taxas de retenção escolar e na permanência dos efeitos da política de educação colonial. Outras duas áreas que tinham, também, merecido a atenção especial no Sistema de Educação e Ensino de 1977, mas que não se encontravam estruturadas em subsistemas, eram a Educação Especial e a Educação Pré-Escolar. A primeira teria como objectivo a recuperação e integração de crianças e jovens portadores de deficiências (físicas, mentais e comportamentais) em actividades socioeducativas e

(básico, geral, obrigatório), Secundário, Médio e Superior. Em termos de estratégias de implementação, o «Novo Sistema de Educação e Ensino» deveria evitar os erros cometidos aquando da implementação do Sistema de Educação e Ensino de 1977. Daí que se preconizasse a criação de certas condições básicas essenciais, mormente um aprofundamento da sua concepção, a aplicação experimental, a avaliação das experiências entretanto realizadas ou a implementação generalizada do sistema. Essa implementação deveria ter lugar em quatro fases, num período de tempo de, pelo menos, sete anos: 1ª fase: 1989/91 - Preparação; 2ª fase: 1991/94 - Experimentação; 3ª fase: 1994/95 - Avaliação; e 4ª fase: 1995/96 - Implementação generalizada (ME, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos, 1989/90: 18).

A situação de crise, de instabilidade sociopolítica e económica do final da década de 80 e princípio de 90 do século passado, agravada com o recomeço da guerra após as primeiras eleições de Setembro de 1992, não haveria de permitir, todavia, que essas mudanças se concretizassem nos tempos e moldes esperados, até porque as preocupações com os sectores sociais, mormente o da educação, tornar-se-iam secundárias (ME, 1995).¹⁷⁷ As famílias mais desfavorecidas viam-se, frequentemente, obrigadas a deixar de «mandar os filhos à escola» a favor de uma qualquer estratégia de ganha-pão no mercado informal ou paralelo. As famílias pertencentes à pequena burguesia e à classe-Estado mantinham, em geral, as condições para suportar algumas despesas com educação, nomeadamente as «Explicações», que permitiam melhorar não só o nível de conhecimento dos alunos, como também de «rendimento pecuniário» dos professores; eram, sobretudo, as famílias da pequena burguesia e dos quadros médios que conseguiam frequentar as escolas do Ensino Básico, do Ensino Médio e do Ensino Superior (Ferreira, 2005: 116).

Perante o estado de quase abandono da educação por parte do Estado - um problema que se afigurava sem solução e com tendência para se agravar¹⁷⁸ -, os diferentes

laborais; a segunda visaria a compensação das diferenças socioeconómicas e culturais de origem das crianças (Ministério da Educação, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos, 1989/90: 4).

¹⁷⁷ As guerras civis, associadas ao processo de deslocação massiva da população, enfraquecem o sistema educativo, sobretudo nas províncias mais afectadas. A este propósito, cf. o Plano-Quadro da Reconstrução do Sistema Educativo (1995-2005) (ME, 1995: 12).

¹⁷⁸ No princípio da década de 90, a Unidade de Políticas Educativas e Gestão da UNESCO preparou um Programa Educacional de Emergência (EDEPA), que integrava não só estratégias e acções imediatas de reabilitação socioeducativa, como também acções visando um apoio de desenho e formulação de uma indispensável mudança educacional. O Programa, que privilegiara crianças, jovens e mulheres enquanto grupos mais vulneráveis no contexto da guerra e merecedores de apoios urgentes, tinha como pressuposto básico a ideia segundo a qual a educação poderia ser um elemento fundamental na articulação entre actividades assistenciais de curto prazo e estratégias de desenvolvimento humano orientadas para o longo prazo. A pertinência e oportunidade de um programa de emergência desse tipo justificavam-se num país em que se estimava que os prejuízos causados pela guerra excedessem os vinte bilhões de dólares americanos. As «crianças de rua», por exemplo, constituíam um fenómeno recorrente directamente associado à situação de guerra, de desintegração social e de empobrecimento das populações (UNESCO-FIT Portugal/Angola,

grupos socioeconómicos manifestavam um sentimento generalizado da necessidade de desenvolver estratégias próprias, capazes de resolver os seus problemas de educação. As tímidas reivindicações da privatização da educação e ensino surgiram, assim, associadas à ineficácia de um Estado que, em crise ou mesmo em desarticulação, estava a abandonar as populações à sua sorte. Com efeito, mais do que a confiança nas relações contratuais entre esferas pública e privada e nas potencialidades do mercado, foi a ineficácia do Estado que pesou nessas reivindicações.¹⁷⁹ As privatizações da educação e ensino em Angola (Decreto-lei nº 21/91, de 22 de Junho) traduziram a incapacidade do Estado para responder à procura de educação por parte das populações. As diversas formas de ensino privado ou particular, sobretudo aquelas desenvolvidas pelas populações desfavorecidas, assumiram-se como estratégias de salvaguarda dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos (Whitty, 1996), numa situação de crise de Estado. As próprias tipologias de escolas surgidas no quadro da privatização da educação e ensino espelhavam essa reacção da sociedade - seja enquanto resposta simples à incapacidade do Estado, seja enquanto estratégia de certos segmentos sociais, sobretudo os mais favorecidos - de aproximação ao Estado e suas estruturas com vista à produção de alterações de orientação.¹⁸⁰

Iniciado na capital, Luanda, onde existe maior visibilidade, o interesse pelas escolas privadas alastrou às outras cidades capitais de província.¹⁸¹ Professores e outros grupos menos favorecidos solicitaram a legalização das «Salas de Explicações», muitas delas frequentadas por alunos que não tinham acesso ao sistema de ensino.¹⁸² As várias comunidades religiosas, sobretudo a Igreja Católica, solicitaram a desnacionalização das

1992: 2-8; UNICEF/Angola, 1996: 8). Sobre o fenómeno das «crianças de rua», em Angola, cf. Roca (2000), Costa (2013) e Samba (2014); sobre a realidade portuguesa, cf. Sebastião (1998) e Leote de Carvalho (2013).

¹⁷⁹ Uma análise das modalidades de privatização da educação e ensino encontra-se em Estêvão (1998); cf., igualmente, Grácio (1998a).

¹⁸⁰ Face à crise das instituições do Estado pós-colonial, traduzida na ineficiência generalizada do sector público, as populações procuram formas de organização social, de sobrevivência, destinadas a resolver as suas necessidades. Estas reacções podem assumir, umas vezes, um carácter mais económico, isto é, o simples afastamento perante uma situação desfavorável, e, outras vezes, um carácter mais interventivo e político, implicando algum tipo de confronto com o Estado, com vista a induzi-lo a alterar a sua orientação (Chabal, 1998). No seu estudo sobre as Escolas Populares na Guiné-Bissau, Moreira (1997) procura demonstrar que estas escolas pretendem constituir-se uma alternativa, de tipo não religioso, ao ensino público, uma resposta à incapacidade do Estado em satisfazer as necessidades de procura de ensino. Os casos da Guiné-Bissau e de Angola indicam que a perspectiva analítica apropriada do fenómeno de privatização de ensino é a que se refere ao desempenho do Estado em África, nomeadamente as suas funções sociais (educação), no contexto do relacionamento entre Estado e sociedade; cf. *supra*, cap. I.1.2.

¹⁸¹ Em 1991, apenas um colégio privado legalizado iniciava as suas actividades em Luanda (Bravo, 2000: 201); em 1996, o número de escolas legalizadas a funcionar na capital é inferior a cinco e, em 2003, em mais de 10 províncias, funcionam quase três centenas de escolas privadas (274) do Ensino Pré-Primário e Ensinos Médio/PUNIV integrando mais de 200000 alunos (Silva Neto, 2005: 27).

¹⁸² Para os muitos alunos que não encontram lugar no sistema de «ensino oficial», estas «Salas de Explicações» constituem um sistema de ensino alternativo (Bravo, 2000: 195; Ferreira, 2005: 116 e 117).

suas antigas instalações, tendo conseguido recuperar muitas delas.¹⁸³ Alguns grupos com interesses económicos ligados à classe-Estado tentaram recuperar as antigas instalações deixadas pelos colonos e restabelecer antigos colégios (Ferreira, 2005).

Os colégios ou externatos são propriedade, sobretudo, de grupos com algum poder económico, interessados em desenvolver projectos de ensino com uma qualidade razoável, acima da oferecida por outras instituições, incluindo o Estado.¹⁸⁴ Estes grupos tentam aproveitar as antigas instalações, negociando, geralmente, com o Estado a reconstrução de edifícios que, no período colonial, serviram funções similares. Essas negociações passam, frequentemente, por uma estratégia de associação desses grupos a figuras influentes do aparelho do Estado. Os professores são recrutados de entre os mais habilitados para a função, normalmente antigos professores do período colonial e quadros de empresas (para níveis de ensino mais elevados). Trata-se de escolas de elite. As mensalidades são elevadas, só ao alcance de algumas famílias pertencentes à classe-Estado e quadros (nacionais e estrangeiros) de empresas multinacionais.¹⁸⁵ Algumas escolas são patrocinadas por ONG, instituições que se dedicam, sobretudo, à formação de professores e, também, à construção de escolas que, posteriormente, entregam ao Ministério de Educação. As «Escolas Espontâneas» referem-se às escolas ligadas às diferentes comunidades religiosas, com excepção da Igreja Católica. Acolhem, sobretudo, uma população de origem rural que chegou à cidade fugindo da guerra ou procurando condições de sobrevivência menos precárias. Essas populações encontram nessas comunidades religiosas um espaço de pertença e integração, sobretudo porque estas facilitam a aproximação ou reunião de pessoas com a mesma origem étnica. Nessas escolas, os alunos contribuem com uma mensalidade, que é utilizada para pagar aos professores. Estes são recrutados, normalmente, entre as famílias de crentes e que frequentam, também, quase sempre o Ensino Médio. Muitos dos alunos que frequentam estas escolas são raparigas e têm idades superiores às previstas para os respectivos níveis de ensino.¹⁸⁶ Não foi sem

¹⁸³ No quadro da liberalização de ensino, que permite o surgimento das escolas privadas, as Igrejas em geral, e a Igreja Católica em particular, assumiram maior protagonismo no Ensino (PNUD/Angola, 2007: 46; Bravo, 2000: 201).

¹⁸⁴ Sobre os vários tipos de instituições privadas de ensino, cf. Decreto nº 43/02, de 3 de Setembro (aprovação do estatuto do ensino privado não superior), que revoga o anterior Decreto nº 21/91, de 22 de Junho.

¹⁸⁵ Sobre a tendência crescente da «elitização» da qualidade do ensino de alguns estabelecimentos privados, ficando a grande massa dos alunos que frequentam a escola pública limitada a um ensino rudimentar, cf. Pereira (2005: 161).

¹⁸⁶ A proliferação de escolas privadas em quase todo o espaço nacional tem permitido a muitos alunos angolanos acederem ao sistema de ensino em Angola. A qualidade de ensino proporcionado por estas instituições, sobretudo quando surge associada à carência de recursos materiais, técnicos (tecnologias) e humanos ou à procura desenfreada do «lucro» fácil e rápido, constitui, no entanto, uma grande preocupação. O presidente da Associação Nacional do Ensino Particular (ANEP), António Pacavira, reconhecia, em

grandes dificuldades, no entanto, que decorreu o arranque do ensino privado. Na verdade, poucas pessoas ou instituições conseguiram a legalização e o funcionamento de escolas privadas sem grandes obstáculos, excepção feita aos grupos com ligações à classe-Estado ou à Igreja Católica, esta última assumindo-se como um interlocutor privilegiado nas questões de educação perante o Governo, pela sua capacidade de mobilização de recursos económicos e facilidade de articulação com o poder, prática vinda do tempo colonial. A legalização de escolas privadas é, de resto, um processo moroso, que exige uma grande complexidade burocrático-administrativa, nomeadamente a apresentação de uma panóplia de documentos que inclui, entre outros, requerimento dirigido à tutela, *curriculum vitae* e certificado de registo criminal do requerente, plano de estudos e programas curriculares, planta e memória descritiva do edifício, relação do corpo docente, relação do material didáctico e equipamento escolar, cópia do projecto de regulamento interno, plano económico e financeiro, e solicitação de vistoria (Decreto nº 43/02, de 3 de Setembro, Art. 13º).¹⁸⁷

Os preços praticados, proibitivos para a maioria da população, constituem um elemento inibidor do ensino privado, ao que se deve acrescentar a necessidade de melhoria da organização/gestão dos estabelecimentos de ensino e a qualidade dos serviços prestados (PNUD/Angola, 2007: 46). Ainda assim, o surgimento e expansão das escolas do ensino privado permitiram aumentar a oferta educativa.

No contexto de crise e de instabilidade generalizadas, associadas aos processos de transição, os diversos actores sociais desenvolveram estratégias de actuação concretas para resolverem os seus problemas educacionais. Está claro, estas estratégias de actuação são distintas umas das outras e produzem, igualmente, resultados distintos. Independentemente dessas diferenças, os diversos actores sociais parecem reforçar, nesse período de transição, as suas fortes crenças na educação escolar como um factor decisivo de mobilidade social e de melhoria das condições de vida (Correia, 2008). O recurso ao ensino ganha, assim, importância fundamental, encontrando-se os diversos segmentos sociais (classe-Estado, grupos ou classes sociais economicamente mais favorecidos, populações mais desfavorecidas ou comunidades religiosas e ONG) empenhados na sua concretização.

A gravidade e a persistência dos constrangimentos e dificuldades não tenderão a fazer resvalar as maneiras como os actores sociais encaram a educação escolar e as suas

entrevista concedida ao autor, em Luanda, a necessidade de aumentar a vigilância dessa qualidade. Sobre o condicionamento do acesso e equidade ao sistema de ensino em Angola, cf. ESE (1993).

¹⁸⁷ O Decreto nº 43/02, de 3 de Setembro (aprovação do estatuto do ensino privado não superior), revoga o anterior Decreto nº 21/91, de 22 de Junho.

formas de actuação no quadro das estruturas e organização de educação e ensino? A análise do processo da segunda reforma educativa, de 2001, que a seguir se apresenta, fornece elementos importantes na resposta a esta questão.

II.2.2.2 Sistema de educação e ensino de 2001

II.2.2.2.1 Da estrutura e estratégias de implementação às reformas curriculares e expansão do sistema

Surgindo na sequência da Reforma Educativa de 1977, a Reforma Educativa de 2001 retoma o essencial das ideias avançadas anteriormente, no final dos anos 80 do século passado (MPLA-PT, 1989: 20-22; ME, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos, 1989/90: 2). Como se verificou, o sistema de ensino continuava a ser muito afectado por constrangimentos diversos, o que justificava a concepção e implementação de um «Novo sistema» que, entretanto, tardava em chegar. Os objectivos gerais da Reforma Educativa de 2001 incluem a expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade do ensino, e o reforço da eficácia do sistema de ensino e da sua equidade (CAARE, 2010: 5). Em termos de estrutura, o sistema de educação adoptado apresenta três níveis de ensino (Primário, Secundário e Superior), precedidos da Educação Pré-Escolar (Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro; ME, 2003f: 1) (figura II.2.3), integrando os seguintes subsistemas: Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Formação de Professores, Educação de Adultos, e Ensino Superior (INIDE, 2003a: 4; ME, 2003b: 2 e 6).

Diagnóstico do Sistema de Educação de 1977, concepção do Novo Sistema de Educação e implementação do mesmo constituem as três etapas da Reforma Educativa (figura II.2.4) consubstanciada no Sistema de Educação de 2001. As duas primeiras concretizaram-se, respectivamente, entre Março e Junho de 1986, e nos anos de 1986 e 2001; e a terceira, a etapa de implementação do Novo Sistema de Educação, deveria iniciar-se em 2002 e prolongar-se até 2012, comportando cinco fases: Preparação (2002-2012), Experimentação (2004-2010), Avaliação e Correção (2004-2010), Generalização (2006-2011) e Avaliação Global (a partir de 2012) (ME, 2003e: 3, 8 e 9; Decreto-lei nº 2/05, de 14 de Janeiro) (figuras II.2.5, II.2.6, II.2.7 e II.2.8).¹⁸⁸

Até à chegada da paz em 2002, Angola vivia uma profunda crise económica e social, bem como uma severa instabilidade político-militar. A população deparava-se com

¹⁸⁸ Com o objectivo de garantir o sucesso da Etapa de Implementação do Novo Sistema de Educação, o Gabinete do Vice-Ministro para a Reforma Educativa avançara com a proposta de «criação de um órgão competente de acompanhamento», a Comissão Nacional para a Reforma Educativa (CNRE), que integraria membros do governo e representantes de vários outros organismos do Estado, do sector privado e ONG (Ministério da Educação, Gabinete do Vice-Ministro para a Reforma Educativa, 2003: 1 e 2; Projecto de Estatuto da Comissão Nacional para a Reforma Educativa, 2003, Artigos 3º e 4º).

grandes dificuldades para encontrar emprego numa realidade económica em que as «infra-estruturas produtivas estavam destruídas e o sector produtivo estava totalmente paralisado, a população nas zonas urbanas aumentava de forma desordenada, vinda do interior do país; as taxas de desemprego e subemprego cresciam de forma galopante» (MAPESS, 2002: 18) (quadros II.2.55 e II.2.56).¹⁸⁹ A inversão da situação exigia uma estratégia de valorização do emprego e da formação profissional. O Programa Indicativo do Governo para a valorização da mão-de-obra nacional de cinco anos (2002-2006), assente na «adequação dos sistemas de Ensino Técnico e Profissional aos contextos de Mudança e desenvolvimento da actividade económica», na «valorização da mão-de-obra aplicada», na «valorização da mão-de-obra em idade activa, não aplicada e fomento do emprego» e na «descentralização e Fomento da Formação Profissional», visava, justamente, cumprir esse objectivo (MAPESS, 2002: 38 e 39).¹⁹⁰ Um passo importante para a conexão entre a formação e o emprego fora a aprovação do Decreto-lei nº 40/96 do Conselho de Ministros, que determinara, então, a passagem da tutela da Formação Profissional do ME para o Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social (MAPESS) (MAPESS, 2002: 17 e 23; Decreto-lei nº 21-A/92, Suplemento de 28 de Agosto).¹⁹¹

A formação da mão-de-obra constituiria, no entanto, um enorme desafio, tanto mais difícil quanto se tratava de um domínio em que o país sofria de grandes debilidades. Os Centros de Formação Profissional existentes eram manifestamente insuficientes para fazer face às necessidades (quadro II.2.57); a grande maioria dos formadores desses Centros não possuía formação pedagógica, e tendia a abandonar a carreira e procurar melhores condições de vida noutros sectores de actividade económica; a formação ministrada ao nível do Ensino Médio Técnico, nos Institutos Médios Técnicos, produzia diplomados que tendiam a optar, não pela entrada no mercado de trabalho - o que era difícil -, mas pelo prosseguimento de estudos no Ensino Superior; e os perfis de formação apresentavam-se,

¹⁸⁹ Sobre a relação existente entre formação e emprego em Angola, cf., igualmente, Lukinda (2005: 86). Para Rocha (2006: 10 e 11), o grande desafio para Angola era (e é hoje) conseguir um crescimento económico interno a taxas compatíveis com a necessidade de «uma substancial redução do desemprego e da pobreza», independentemente dos desafios que uma integração regional colocava.

¹⁹⁰ Uma análise das escolas profissionais em Portugal, no quadro das políticas educativas nacionais e globalização, encontra-se em Antunes (2003). Para uma análise mais alargada sobre o contexto europeu e o Ensino Secundário, cf. Azevedo (2000), Eurydice (1998).

¹⁹¹ O Decreto-lei nº 21-A/92 (Suplemento de 28 de Agosto de 1992) trata-se da Lei de Bases do Sistema de Formação Profissional. Os estágios profissionais podiam, nesse contexto, ajudar a resolver ou melhorar o problema do primeiro emprego. A Lei de Bases do Primeiro Emprego que o governo tinha preparado vinha ao encontro das exigências da experiência profissional no acesso ao primeiro emprego tantas vezes exigidas pelas entidades empregadoras e criticadas pelos jovens candidatos ao emprego (*Angola News*, August 25, 2005).

de um modo geral, desfasados dos perfis ocupacionais no mercado de emprego (MAPESS, 2002: 26 e 27).

Neste quadro, as reformas curriculares dos diversos níveis de ensino previstas no âmbito da implementação da Reforma Educativa de 2001 apresentavam-se como tarefas importantes, tendo em vista uma adaptação das formações à realidade socioeconómica do país.¹⁹²

O contexto adverso em que a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro) foi aprovada não deixaria de condicionar a implementação da Reforma. Os primeiros investimentos na rede escolar traduziram-se em remodelações de algumas dezenas de escolas e na construção de outras tantas, sobretudo na província de Luanda, local onde a experimentação da Reforma Curricular do Ensino não-superior seria levada a cabo. O arranque da implementação do Sistema de Educação e Ensino três anos depois da sua aprovação reflectia essas dificuldades.¹⁹³ A reorganização dos Planos de Estudos foi levada a cabo com o apoio e a participação de diversos intervenientes, nacionais e estrangeiros. Os modelos curriculares concebidos e adoptados tiveram na sua base estruturas curriculares de vários países e a preocupação de definição dos perfis desejáveis dos alunos (INIDE, 2003a: 6). O desenho das estruturas curriculares (perfis de saída e planos de estudo), dos programas e manuais escolares do Ensino Primário foi efectuado no âmbito do 1º Projecto Educação - Banco Mundial. O Ministério da Educação angolano contou com a assistência técnica estrangeira da Escola Superior de Educação de

¹⁹² Essa adaptação passaria, igualmente, pela introdução das línguas nacionais no ensino, a par do reforço da aprendizagem da língua portuguesa e de outras línguas estrangeiras, como Francês e Inglês (Kambwa, 2003; Zau, 2009; Cruz, 2013; Augusto, 2013). Em Novembro de 2005, o Ministério da Educação anunciava a implementação, a partir do ano seguinte, a título experimental, do ensino das línguas nacionais no ensino primário, nas escolas do país, no âmbito de reforma educativa iniciada. Nesse quadro, alguns professores teriam trabalhado na adaptação dos materiais pedagógicos, incluindo vocabulário básico, livros/textos de apoio para estudantes, manual do professor e livros de leitura para o primeiro grau nas línguas Chokwe, Kimbundo, Kikongo, Nganguela, Oshikwanyama e Umbundu (*Angola News*, November 7-8, 2005). Outros professores, de diversas províncias (Luanda, Huambo, Cunene, Kuando-Kubango, Zaire, Lunda-Sul e Kuanza-Norte), teriam participado, em Luanda, em acções de formação de professores e supervisores experimentadores do ensino das línguas Chokwe, Kikongo, Kimbundo, Nganguela, Umbundu e Oshikwanyama (*Angola News*, August 25, 2005). Sobre a importância do papel que as autoridades tradicionais podem desempenhar no desenvolvimento das línguas nacionais (elaboração de léxicos, dicionários, gramáticas, manuais, vulgarização através dos meios de comunicação), cf. Kukanda (2003). Sobre a criação das Autoridades Tradicionais (as figuras de Sobas, Cabos e Cantoneiros), enquanto resposta a necessidades concretas, tanto no período colonial como na época pós-colonial, e os fundamentos do exercício do poder tradicional (do chefe) em Angola, cf. Florêncio (2012).

¹⁹³ O governo norueguês financiaria um projecto de três anos, da ONU/UNICEF, no valor de sete milhões de dólares americanos, apoiando a reforma educativa. O objectivo principal do projecto era «melhorar a qualidade do ensino primário em Angola», através, nomeadamente, de acções de formação contínua de professores angolanos, de promoção de métodos de estudo mais modernos liderados pelos directores de escolas, de distribuição de mobiliário, manuais e material escolar em escolas do ensino primário (*Angola Actualidade*, Setembro/Outubro, 2005: 9).

Setúbal e da Escola Superior de Educação do Porto (ambas de Portugal),¹⁹⁴ tendo mobilizado e preparado grande parte dos professores que tiveram a tarefa de elaborar material diverso, como planos curriculares, programas, manuais escolares, documentos de avaliação das aprendizagens (ME-GEPE, 2005i: 7 e 8).¹⁹⁵

O Sistema de Educação aprovado em 2001 preconiza um Ensino Primário obrigatório de seis anos - a que deve juntar-se a Classe de Iniciação, também obrigatória¹⁹⁶ -, integrando o Ensino Geral para a Educação Regular, e a Alfabetização e a Pós-Alfabetização para a Educação de Adultos. O plano de estudos do Ensino Primário, desenhado tendo em vista a prossecução do desenvolvimento harmonioso e multifacetado das crianças, é composto por dez disciplinas.¹⁹⁷ Com a Reforma Educativa, dá-se o alargamento de quatro para seis classes (unificado e obrigatório), introduzem-se sete Línguas Nacionais, com carácter experimental, nas 1ª, 2ª e 3ª classes, em sete províncias. No período da Reforma, as taxas líquidas de escolarização terão aumentado (Governo de Angola, 2011: 54).

Ao nível do Ensino Secundário, as reformas curriculares mais cruciais ocorreram no 2º Ciclo. O 1º Ciclo do Ensino Secundário, de três anos, abarca o Ensino Geral (7ª-9ª classes) e a Formação Profissional (7ª-9ª classes); proporciona, ainda, uma Formação Intermédia, de um ou dois anos de duração, para profissionalização no domínio da docência dos alunos que tenham concluído 9ª classe do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, em Educação Regular ou em Educação de Adultos, e que não queiram ou não tenham conseguido ingressar no 2º Ciclo do Ensino Secundário.

O 2º Ciclo do Ensino Secundário procura proporcionar aos alunos conhecimentos que lhes permitam ingressar no mercado de trabalho e/ou no Ensino Superior (ME, 2003d: 5-8; Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, Artigo 19º).¹⁹⁸ Com três ou quatro anos de duração, o 2º Ciclo do Ensino Secundário abarca o Ensino Geral (10ª-12ª classes), a Formação Média Normal (10ª-13ª classes) e a Formação Média Técnica (10ª-13ª classes); prevê, igualmente, uma Formação Intermédia para profissionalização, de um a dois anos de

¹⁹⁴ Sobre a formação de professores em Portugal, cf. Pintassilgo (2010).

¹⁹⁵ Os pressupostos que deveriam garantir a qualidade no sector da educação eram os mesmos que deveriam fundar a reforma: uma «visão realista sobre o Projecto de Sociedade» que se deseja para o país; uma «estratégia de materialização dessa visão»; e uma «interiorização dos referidos pressupostos» (Simão, 2005: 19 e 20).

¹⁹⁶ A Classe de Iniciação é obrigatória para as crianças que não beneficiam de qualquer alternativa educativa dirigida até aos 5 anos de idade, nomeadamente a Creche e o Jardim infantil, que compõem a Educação Pré-Escolar (ME, 2003f: 1); cf. os instrumentos/fichas de avaliação individual (mensal) das crianças dos 3, 4 e 5 anos de idade (figuras II.2.9, II.2.10, II.2.11 e II.2.12).

¹⁹⁷ Sobre o perfil de saída dos alunos que concluem a 6ª classe, cf. INIDE (2003a: 10) (quadro II.2.58).

¹⁹⁸ Sobre o perfil da saída dos alunos da 12ª classe, cf. ME (2003d: 6 e 7).

duração, para os alunos que tenham concluído a 12ª classe do Ensino Secundário Geral ou a 13ª classe da Formação Média Normal e Formação Média Técnica, e que não queiram ou não tenham conseguido ingressar no Ensino Superior.

Os planos de estudos são alargados e organizados em quatro áreas de conhecimento, de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dão acesso: a Área de Ciências Físicas e Biológicas (quadro II.2.59) dá acesso aos cursos de Engenharia (Construção Civil, Mecânica, Química, Informática, Matemática, Geologia, Engenharia Geográfica, Geofísica e outros), Medicina, Ciências Biológicas e Enfermagem Superior; a Área de Ciências Económico-Jurídicas (quadro II.2.60) está dirigida para os cursos de Economia e Direito; a Área de Ciências Humanas (quadro II.2.61) está vocacionada para os cursos de Línguas, História, Geografia, Filosofia, e outras afins; e a Área das Artes Visuais (quadro II.2.62) está orientada para o acesso aos cursos de Artes Plásticas, Música, Arquitectura, Desenho e afins (ME, 2003d: 8; Governo de Angola, 2011: 54 e 55; Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, Artigo 19º). Os planos curriculares de cada área do conhecimento integram as componentes de formação geral, de formação específica e de formação opcional.

O Sistema de Educação de 2001 presta uma atenção particular à Formação de Professores, devido não só à fraca quantidade e qualidade do corpo docente, que constitui um dos principais pontos de estrangulamento do Sistema Educativo de 1977, como, também, ao reconhecimento de uma adequada e competente preparação científica, técnica, cultural, moral e cívica do professor (ME, 2003c: 3).¹⁹⁹ Preconiza que a Formação de Professores de todo o Ensino Secundário seja feita pelo Ensino Superior. A médio prazo, a Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário deveria continuar, no entanto, a ser efectuada pelos Institutos Médios Normais.²⁰⁰ Os planos de estudo estão agrupados em quatro grupos de disciplinas: formação geral, formação específica, formação profissional e formação facultativa. O reforço das componentes formação específica e

¹⁹⁹ Sobre a componente política associada à definição da identidade do professor, além de outras como ética ou psicológica, cf. Ceia (2010).

²⁰⁰ Sobre o perfil de saída do Professor do 1º Ciclo do Ensino Secundário, cf. ME, 2003c: 9 e 10. Acedem à Formação Média de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário de quatro anos (10ª-13ª classes) os detentores da 9ª classe do Ensino Geral ou equivalente. Os Institutos Médios Normais formam professores em oito especialidades, correspondentes a oito planos de estudos: Matemática/Física, Biologia/Química e História/Geografia, e, no sistema de monodocência, nas Disciplinas de Português, Inglês, Francês, Educação Física e Educação Visual e Plástica (ME, 2003c: 3; Governo de Angola, 2011: 56) (cf. quadros II.2.63, II.2.64, II.2.65, II.2.66, II.2.67, II.2.68, II.2.69 e II.2.70).

formação profissional visa não só preparar melhor os professores para o exercício da sua função, como também combater a fuga de muitos professores do sector da educação.²⁰¹

Com o objectivo de valorização da preparação científica e técnico-metodológica do professor, que permite rentabilizar os novos materiais pedagógicos, desenvolveram-se esforços com vista a melhorar os planos de estudos, programas, métodos e meios de ensino, organização escolar, e procedimentos técnico-metodológicos. Procurou-se formar Formadores e Professores Experimentadores, com a finalidade de divulgação dos novos materiais pedagógicos e procedimentos de trabalho e, bem assim, de melhoria da preparação científica e metodológica dos docentes (INIDE, 2003b: 2). Assim, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ) e da Delegação Provincial de Educação (DPE), e com a supervisão do Vice-Ministro para a Reforma Educativa, do INIDE, e do Grupo Técnico de Apoio à Reforma Educativa, realizaram-se acções de Formação de Formadores Nacionais, seleccionados pelo INIDE, de entre os autores dos programas e de outros materiais pedagógicos, a quem caberia formar Formadores Provinciais que, por sua vez, iriam formar os Professores Experimentadores; estes últimos teriam como missão leccionar nas escolas seleccionadas para a experimentação. Estas acções visavam uma divulgação massiva dos principais documentos orientadores da política educativa junto dos diversos agentes educativos (famílias, professores e outros técnicos e funcionários do sector do ensino), mormente a Lei de Bases do Sistema de Educação, o Regulamento dos Subsistemas de Ensino e a Legislação Laboral.²⁰²

²⁰¹ No âmbito da Formação de Professores do Ensino Primário, destacam-se a criação da opção do Ensino Pré-Escolar, a par da opção do Ensino Primário; a integração das Disciplinas de Língua Estrangeira, Francês e Inglês, na componente de formação geral (em simultâneo), a integração de Línguas nacionais como Disciplinas curriculares e, bem assim, da Disciplina de Informática. Na componente de formação específica, introduziram-se outras disciplinas, tais como Necessidades Educativas Especiais (NEE), integrada na Disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Análise Sociológica da Educação e Gestão Escolar; Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular; Expressões e Metodologias de Ensino; e Formação Pessoal, Social e Deontológica. Na componente de formação profissional, introduziram-se disciplinas de Prática Pedagógica, Seminários e Estágios e Literatura Infantil (Governo de Angola, 2011: 55 e 56).

²⁰² Em Setembro de 2005, a então Vice-governadora de Luanda, Francisca do Espírito Santo, ressaltava o desconhecimento geral por parte dos agentes educativos desses documentos e outros instrumentos normativos e metodológicos do sistema de educação (*Angola News*, September 22, 2005). Ainda no início do ano lectivo de 2006, registavam-se inúmeros problemas no decurso da aplicação da reforma educativa, mormente circulação de informações contraditórias entre professores, pais e encarregados de educação, directores de escolas e técnicos do Ministério da Educação: muitos professores manifestavam a sua discordância com a reforma em curso, baseada nas suas convicções de que iriam perder o posto de trabalho; muitos alunos estavam a mudar de escola para poderem prosseguir os estudos, no quadro da reforma, sem que os pais tivessem sido previamente avisados; em muitas escolas estar-se-ia a verificar a redução de número de alunos (para o limite máximo de 35), situação que colocaria fora do sistema de ensino milhares de alunos; muitos directores de escolas criticavam a falta ou insuficiência de divulgação da reforma junto de professores, o que estava a causar o desânimo e a desmotivação dos mesmos; muitos pais e encarregados de educação desconheciam a implementação da Reforma e os que tinham ouvido falar do assunto pouco entendiam,

Uma avaliação do rendimento escolar dos alunos que integravam as turmas do Ensino Primário e 1º Ciclo do Ensino Secundário das escolas seleccionadas para a fase de experimentação dos novos materiais pedagógicos e, bem assim, uma avaliação da eficiência e a eficácia dos recursos alocados à educação²⁰³ dão conta de uma melhoria da qualidade do ensino, traduzida, por exemplo, no aumento do rendimento interno das escolas (taxas de promoção, de repetência e de abandono) e em inovações no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos (CAARE, 2010: 38).²⁰⁴ Relativamente ao Ensino Primário (1ª a 6ª classes), de uma coorte de alunos que ingressam na 1ª classe, concluem a 6ª classe sem repetição 57,1%, com uma repetição 21%, e com duas repetições 5,1%; a taxa de rendimento interno é de 84,6%, com uma taxa de sobrevivência de 84,2%, e coeficiente de desperdício de 1,18, correspondente a 17% da taxa de abandono (CAARE, 2010: 38). Quanto ao 1º Ciclo do Ensino Secundário (7ª-9ª classes), de uma coorte de alunos que ingressam na 7ª, concluem a 9ª classe sem repetição 58,5%, com uma repetição 22,5%, e com duas repetições 6%; a taxa de rendimento interno é de 80,3%, com uma taxa de sobrevivência de 90,2%, e o coeficiente de desperdício de 1,25, correspondente a 13% da taxa de abandono (CAARE, 2010: 38). Estes resultados são substancialmente melhores do que os alcançados no Sistema de Educação de 1977, segundo os quais «de cada 1000 alunos matriculados na 1ª classe, apenas 142 conclu[íam] a 4ª classe, dos quais 34 conclu[íam] sem repetição de classe, 43 com uma repetição de classe e 65 com duas ou três repetições. Se ampliar a análise para a 8ª classe, só 4 alunos conclu[íam], sendo 1 com uma repetição e 3 alunos com duas repetições de classe» (MED, 1986: 43 e 44).²⁰⁵ Os alunos

verdadeiramente, sobre o que se estava a passar. Os esclarecimentos do Ministério da Educação, através dos seus técnicos, alertando, por exemplo, para a inexistência de quaisquer orientações no sentido de suspensão de docentes ou para a redução do número de alunos por turma se verificar apenas nas turmas que integram o projecto-piloto (280 escolas primárias, 18 do segundo ciclo e 12 do primeiro ciclo em todo o país, durante o ano de 2004), não pareciam suficientes para debelar as informações contraditórias que, entretanto, circulavam. Por outro lado, os novos manuais didácticos destinados à 1ª classe não estavam disponíveis para os alunos, pelo que os professores continuavam a leccionar com auxílio dos manuais antigos, enquanto os manuais da 7ª e 10ª classes estavam a ser colocados no mercado a preços muito elevados e incomportáveis para muitas famílias (*Development Workshop*, 2006b: 26-31).

²⁰³ A amostra dos alunos para a fase de experimentação dos novos materiais pedagógicos teve em conta a representatividade da dimensão demográfica estudantil das 18 províncias (2,6% dos alunos matriculados na 1ª classe e 10,3% na 7ª classe). Assim, a referida amostra integra 430 escolas, 1248 turmas, 41433 alunos da 1ª, 7ª e 10ª classes e os respectivos 2202 professores do Ensino Primário e Secundário. Verificou-se, todavia, que 60% das escolas não tinham o perfil adequado, isto é, não preenchiam cumulativamente os requisitos definidos para integrar a amostra da fase da experimentação, a saber: «escolas reparadas ou construídas com 6 salas de aulas, uma biblioteca, gabinete do director, um campo polivalente, uma secretaria, uma cantina, WC, água e corrente eléctrica, carteiras, quadro e armários para guardar o material didáctico» (CAARE, 2010: 12). Situação semelhante verificar-se-ia em relação ao perfil dos professores experimentadores, com excepção das províncias de Luanda, Benguela e Huíla (CAARE, 2010: 37).

²⁰⁴ Note-se, no entanto, que relativamente ao sistema de avaliação das aprendizagens adoptado na formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, no quadro da reforma educativa, os professores formadores revelam divergências em vários aspectos desse sistema e criticam a falta de condições que emergem, neste contexto, como um grande obstáculo à prática da avaliação pedagógica (Alfredo, 2013).

²⁰⁵ Cf., igualmente, CAARE (2010: 39).

estariam, com efeito, a apreender de forma bastante positiva os conhecimentos e competências previstos nos planos de estudos do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário, sendo que as excepções ocorreriam nas províncias de Malange, Zaire, Kuanza-Norte, Uíge, Kuanza-Sul, Bengo e Cunene, devido, entre outras razões, a uma formação de professores deficiente, em termos de tempo e de qualidade de acções práticas; a um deficiente fornecimento de material didáctico e escolar aos alunos; ou a uma não recuperação das infra-estruturas danificadas pelas guerras, por falta de manutenção ou pela má gestão administrativa (CAARE, 2010: 39).

Estes resultados positivos alcançados no decurso da Fase de Experimentação da Reforma não escamoteiam os constrangimentos vários que, entretanto, se verificavam. Um desses constrangimentos diz respeito à Formação dos professores experimentadores. Em muitas províncias, foram os técnicos administrativos os seleccionados para adquirirem formação e não os professores; em algumas províncias, as acções de formação não tiveram lugar devido a dificuldades financeiras ou a constantes «trocas» de professores experimentadores indicados para as formações (CAARE, 2010: 31 e 32). Sobre a distribuição de material pedagógico, muitas direcções provinciais experimentaram grandes dificuldades em reproduzir os documentos necessários, como a Lei de Bases do Sistema de Educação, Currículo, Programas, Guias Metodológicos, Manuais,²⁰⁶ Cadernetas, Relatórios Descritivos e Sistema de Avaliação das Aprendizagens. Verificaram-se, igualmente, inúmeros atrasos na chegada dos manuais às escolas (em regra, os alunos tinham acesso aos materiais no último trimestre de cada ano lectivo). Muitas escolas revelavam carências várias ao nível de infra-estruturas: salas de aulas sem carteiras, iluminação deficiente durante o dia, quadros em estado de degradação, inexistência de casas de banho ou água potável (CAARE, 2010: 34).

Face às dificuldades verificadas, recomendar-se-ia maior rigor e agilidade na implementação na fase de Generalização da Reforma, nomeadamente no que dizia respeito às acções relativas à formação inicial e em exercício dos professores; à disponibilização de manuais e outros meios de ensino; à ampliação da rede escolar, com a construção de escolas; à implementação de políticas sociais, como merenda escolar, saúde, transporte e bolsas internas; à assistência social as famílias carenciadas; ou ao aumento do investimento no sector da educação igual ou superior a 5% do PIB (CAARE, 2010: 40).

²⁰⁶ Estavam em causa «Manuais das Disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Manual e Plástica, e Educação Musical» (CAARE, 2010: 33).

Informações relativas à execução do Plano de implementação progressiva do Novo Sistema de Educação (Decreto-lei nº 2/05, de 14 de Janeiro), abrangendo o período que vai de 2003 (fase de Preparação) a 2011 (fase de Generalização dos novos dispositivos pedagógicos), confirmam um balanço positivo da Reforma Educativa de 2001. Entre 2004 e 2010, a expansão da rede escolar - a taxa de crescimento das salas de aulas atinge os 48,8%, passando das 36011 salas em 2004 para 53592 salas em 2010 (quadro II.2.71) - permitiu o acesso de um maior número de alunos ao sistema de ensino.²⁰⁷ A taxa de crescimento de alunos matriculados neste período é de 40,4% (4393497 alunos matriculados em 2004 e 6168454 alunos em 2010 (quadros II.2.72 e II.2.73) (Governo de Angola, 2011: 52).²⁰⁸ Entre 2004 e 2009, o Índice de Paridade do Género (F/M) aumenta de 0,7 para 0,9 (Governo de Angola, 2011: 4), isto é, um maior número de raparigas acede ao sistema de ensino.

A comparação de alguns indicadores do sistema de ensino de 1977 com os do sistema de 2001 permite concluir que esta última reforma educativa alcançou ganhos significativos, expressos no crescimento das taxas de aprovação (25,9%), e diminuição das taxas de reprovação (15,4%) e de abandono escolar (11,0%) do Ensino Primário, 1º Ciclo do Ensino Secundário, 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral, Formação de Professores do Ensino Primário e Formação de Professores do 1º Ciclo (quadro II.2.74) (Governo de Angola, 2011: 53).²⁰⁹

A avaliação do rendimento escolar interno (taxas de aprovação, reprovação e abandono) da fase de experimentação da Reforma Educativa relativa aos Ensino Primário, 1º Ciclo do Ensino Secundário, 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral, 2º Ciclo do Ensino Secundário - Formação de Professores e 2º Ciclo do Secundário - Formação Media Técnica

²⁰⁷ Note-se, no entanto, que a diminuição do rácio aluno/sala de aula alcançada não é uniforme em todo o país. Em algumas províncias, continuam a funcionar turmas em «varandas das escolas», «capelas», «debaixo de árvores», situações que revelam que muito há que fazer, ainda, para se responder à procura de ensino (Governo de Angola, 2011: 49).

²⁰⁸ Os dados a partir dos quais se efectua este balanço da implementação da reforma educativa referem-se à seguinte amostra nacional: 335 escolas Primárias, 52 escolas do 1º Ciclo do Ensino Secundário, representando 100% do território nacional na amostra; 11 escolas de 11 províncias do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral, representando 61,1 % do território nacional da amostra da fase de experimentação; 18 escolas da Formação de Professores para o 1º Ciclo do Ensino Secundário das 18 províncias, representando 100%; duas escolas da Formação de Professores para o Ensino Primário, representando 11,1% (Governo de Angola, 2011: 52).

²⁰⁹ Os calendários e respectivos tipos de ensino em causa relativos à implementação da Reforma Educativa de 2001 são os seguintes: Ensino Primário - Experimentação (2004-2010), Generalização (2006-2011); 1º Ciclo do Ensino Secundário - Experimentação (2004-2006), Generalização (2006-2008); 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral - Experimentação (2004-2006), Generalização (2006-2008); Formação de Professores do Ensino Primário - Experimentação (2004-2007), Generalização (2007-2010); e Formação de Professores do 1º Ciclo - Experimentação (2004-2007), Generalização (2007-2010) (Governo de Angola, 2011: 52 e 53).

(RETEP) revela resultados globais positivos.²¹⁰ A média dos resultados do conjunto de cada 1000 alunos matriculados nos referidos subsistemas de ensino aponta os seguintes: 49,4% diplomados sem repetição de classe, 14,7% concluem com uma reprovação, 4,5% concluem com duas reprovações e 17,1% abandonam sem sucesso (quadro II.2.75) (Governo de Angola, 2011: 56).

Estes resultados positivos não escondem, todavia, os muitos constrangimentos que subsistem e que muito dificultaram acções importantes, tais como a produção e distribuição do material pedagógico ou a formação dos professores. De entre esses constrangimentos, destacam-se a insuficiência de recursos financeiros (escassez de verbas alocadas aos governos provinciais), materiais (material didáctico), humanos (insuficiência de recursos humanos qualificados, integração tardia de novos docentes, escassez de funcionários administrativos e de limpeza nas escolas), infra-estruturais (existência de muitas turmas ao ar livre, falta de água potável e de energia eléctrica, falta de mobiliário adequado, falta de manutenção das escolas, carência de bibliotecas e laboratórios nas escolas do 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário, insuficiência e/ou precariedade das infra-estruturas nas salas de alfabetização); o deficiente processo de comunicação entre os diversos níveis do Sector da Educação (MED, DPE, SME, Escolas e Parceiros Sociais); ou a baixa qualidade, em geral, do ensino (debilidade na formação dos professores, falta de incentivos e acções de valorização dos docentes e outros funcionários) (Governo de Angola, 2011: 57 e 58).

Pode afirmar-se que a Reforma Educativa está a produzir «resultados em linha com as metas definidas», isto é, a expansão da rede escolar, o reforço da eficácia da equidade do sistema de educação, ou a melhoria da qualidade de ensino (Governo de Angola, 2011: 62), embora estes sejam acompanhados de muitos constrangimentos e dificuldades.

O subsistema de Ensino Técnico-Profissional assume um lugar de destaque no âmbito da Reforma Educativa de 2001, surgindo como o motor de desenvolvimento do país. É neste quadro que se preconizava a sua expansão, procurando-se aumentar e melhorar a rede de infra-estruturas (salas de aulas, laboratórios e oficinas), aumentar a qualificação do corpo docente, melhorar as aprendizagens por parte dos alunos ou facilitar a inserção dos diplomados no mercado de trabalho.

²¹⁰ Uma avaliação menos positiva do Ensino Primário, feita a partir das percepções dos directores, inspectores escolares e professores das Províncias de Luanda, Huambo e Huíla, encontra-se em Azancot de Menezes (2010); cf., no mesmo sentido, Michingi (2013). Uma avaliação menos positiva relativa ao 1º ciclo do Ensino Secundário encontra-se em Dunguionga (2010).

Em termos de estrutura, como se viu acima, o subsistema do Ensino Técnico-Profissional compreende a Formação Profissional Básica, correspondente ao 1º Ciclo do Ensino Secundário (7ª-9ª classes), e a Formação Média-Técnica, correspondente ao 2º Ciclo do Ensino Secundário (10ª-12ª classes). A Formação Técnico-Profissional Básica procura preparar os jovens e adultos para exercer uma profissão e/ou prosseguir os estudos (ME, Reforma Educativa, 2004: iii). As disciplinas do plano curricular são organizadas nas componentes de formação geral, formação específica, e formação técnica e tecnológica (quadros II.2.76 e II.2.77). A formação geral, constituída por duas a quatro disciplinas, é comum a todos os cursos. A formação específica é constituída por duas a três disciplinas, de acordo com as características da área de formação. A formação técnica e tecnológica é reforçada em contexto de trabalho, sendo que essa formação deve adoptar um carácter experimental e decorrer em laboratórios e oficinas. Prevvia-se que as Disciplinas de Informática e/ou de Tecnologias de Informação integrassem todos os planos curriculares. Os currículos dão ênfase à aquisição de competências com recurso ao ensino prático (laboratorial e oficial). Os 19 cursos oferecidos enquadram-se nas sete áreas de formação seguintes: Administração e Serviços; Agricultura, Pesca e Indústria Alimentar; Construção Civil; Electricidade, Electrónica e Telecomunicações; Informática; Mecânica; e Química (ME, Reforma Educativa, 2004: 30; Governo de Angola, 2011: 49 e 50).

A Formação Média-Técnica realiza-se em duas fases no quadro da Reforma Educativa do Subsistema do Ensino Técnico-Profissional (RETEP). Na primeira, a fase de transição, os cursos são organizados em quatro anos (9ª-12ª classes), sendo que a 9ª classe, que faz parte do 1º Ciclo do Ensino Secundário, surge enquanto classe de consolidação, qualificação e sensibilização, em que as cargas horárias das disciplinas de carácter técnico diminuem. A segunda fase é implementada após a transição da 9ª classe para 1º Ciclo do Ensino Secundário. Podem, ainda, ser organizadas Formações Técnico-Profissionais Intermédias após a 12ª classe do Ensino Geral, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade (ME, Reforma Educativa, 2004: iii). Os planos curriculares dos cursos de Formação Média-Técnica são organizados em três componentes de formação: componente sociocultural, componente científica e componente técnica, tecnológica e prática (quadro II.2.78). Os 38 cursos oferecidos pelo projecto RETEP enquadram-se em nove áreas de formação: Administração e Serviços; Comunicação e Informação; Agricultura, Pescas e Indústria Alimentar; Construção Civil; Electricidade, Electrónica e Telecomunicações; Informática; Indústrias Extractivas; Mecânica; e Química (Governo de Angola, 2011: 48 e 49).

Em 2010, existiam 80 Escolas Técnicas Públicas no país, 50 das quais integravam o projecto RETEP que se iniciara em 2001. A juntar às Escolas públicas, havia, igualmente, 55 Escolas Técnicas Privadas (Governo de Angola, 2011: 47). No quadro do processo de expansão da rede do Subsistema do Ensino Técnico Profissional, foram construídas e equipadas 34 Escolas Técnicas em todo país entre 2006 e 2009, sendo que 17 delas eram Escolas Politécnicas (Ramo Industrial), 11 Escolas de Administração e Gestão e seis Escolas Agrárias; todas estavam a funcionar com normalidade (Governo de Angola, 2011: 47). Entre 2003 e 2010, diplomaram-se 41344 alunos nas Escolas Técnicas (Governo de Angola, 2011: 51).

No quadro da implementação do Sistema de Educação de 2001, desenvolveram-se importantes acções relativas ao subsistema de Ensino Técnico-Profissional, incluindo tarefas de carácter burocrático e administrativo, ou tarefas de carácter mais técnico, científico e pedagógico.²¹¹

Uma avaliação global dos trabalhos desenvolvidos no quadro da RETEP ressalta a pertinência da criação de áreas de formação abrangentes e cursos consentâneos com as necessidades e prioridades definidas para o país; das práticas escolares que conduzem a aprendizagens significativas e à formação integral dos alunos (realização de uma Prova de Aptidão Profissional, para conclusão dos cursos); da articulação do subsistema de Ensino Técnico-Profissional com o Ensino Primário, com o Ensino Superior e com o mundo do trabalho (formação em contexto de trabalho prevista nos planos de estudos); da valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas de formação (integração da Disciplina de Projecto Tecnológico), cursos e Disciplinas, promovendo a integração das dimensões teóricas e práticas; da valorização das tecnologias de informação e de outras metodologias e estratégias de ensino, visando favorecer o desenvolvimento de competências dos alunos (ME, Reforma Educativa, 2004: 54; Governo de Angola, 2011: 55). Os diversos participantes no projecto (direcção do Ministério da Educação, professores e alunos) estavam entusiasmados e empenhados na realização do projecto. As Escolas envolvidas na implementação do Projecto RETEP consideravam-no como sendo

²¹¹ De entre as tarefas de carácter burocrático e administrativo, destacam-se a preparação e assinatura de protocolos de cooperação entre o Ministério da Educação e os diversos parceiros. De entre as tarefas de carácter mais técnico, científico e pedagógico, ressaltam-se: levantamento dos programas, planos de estudos, sistemas de avaliação, infra-estruturas, mobiliários e equipamentos didácticos; organização dos planos curriculares; definição de perfis profissionais; listagem das unidades de aprendizagem; organização dos *dossiers* de cursos para a classe de qualificação, consolidação e de sensibilização; elaboração de manuais dos cursos; elaboração de *dossiers* relativos equipamentos e instalações de laboratórios nos vários Institutos; acções de formação de professores, encontros de trabalhos, seminários e jornadas de desenvolvimento curricular - actividades realizadas em Portugal, Vila Nova de Gaia, e em Angola, Luanda (ME-GEPE, 2005i: 17, 23 e 24).

do maior interesse para a Reforma do Ensino Técnico-Profissional e os resultados alcançados positivos, embora reconhecessem que existiam dificuldades que deveriam ser ultrapassadas (ME, Reforma Educativa, 2004: 2 e 54). Os Institutos que formaram técnicos médios na área de Informática (Instituto Médio Industrial de Luanda - IMIL, Instituto Médio Industrial do Prenda - IMIP e o Instituto Médio Industrial de Benguela - IMIB) faziam uma avaliação positiva da formação dos alunos, atribuindo esse sucesso às disponibilidades existentes em termos de salas de informática, manuais escolares concebidos pelo projecto e concretização de acções de formação de professores. Nas instituições onde essas condições estavam ausentes, ou eram insuficientes, a formação dos alunos e a imagem da reforma educativa teriam sido, no entanto, prejudicadas (ME, Reforma Educativa, 2004: 55). Não era de estranhar, por isso mesmo, que muitas escolas reclamassem meios necessários à concretização de um ensino técnico-profissional que privilegiasse o ensino experimental e de qualidade, tanto mais que o aumento do número de alunos (e famílias) que procurava esse tipo de ensino estaria a crescer mais do que as escolas e os cursos criados. Era, então, preciso ultrapassar algumas dificuldades, nomeadamente as financeiras, que ficavam a dever-se, sobretudo, ao facto de o Ensino Técnico-Profissional exigir investimentos elevados (laboratórios e oficinas apetrechados com equipamentos didácticos, simuladores); as dificuldades de recursos humanos qualificados (formação de professores, nas diversas vertentes científica, técnica, pedagógica e didáctica, e formação em Administração e Gestão Escolar);²¹² ou as dificuldades de recursos materiais, isto é, a necessidade de equipar as Escolas com os Laboratórios em falta, ou de elaborar os manuais escolares previstos para o apoio de professores e alunos (ME-GEPE, 2005i: 25 e 26; Governo de Angola, 2011: 61).

Uma avaliação crítica da implementação do Projecto RETEP recomendava, igualmente, que fossem levadas a cabo algumas acções específicas, de modo a prosseguir os objectivos propostos e consolidar os ganhos entretanto alcançados (ME-GEPE, 2005i: 25). Seria necessário, por exemplo, realizar seminários nas escolas sobre os diversos aspectos da reforma educativa, mormente sobre o regime de avaliação dos alunos; realizar acções de formação que preparassem científica, técnica, pedagógica e didacticamente os professores para as práticas docentes em sala de aula (ME, Reforma Educativa, 2004: 57 e 58); prosseguir e reforçar a implementação do Projecto RETEP nas áreas de Formação Industrial, Administração e Serviços, Comunicação e Informação, Agro-Alimentar e

²¹² No que se refere especificamente à formação de professores, o estudo relativo aos meios financeiros previstos para a concretização dos projectos inscritos no *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (2008-2015)* constitui um importante recurso (ME, s.d.); cf., igualmente Campos (2005).

noutras a definir; alargar a oferta formativa, através da criação de mais infra-estruturas (ME-GEPE, 2005i: 25; Governo de Angola, 2011: 48-50); melhorar o sistema de acesso de alunos ao subsistema do ensino técnico profissional e, bem assim, as condições de estudo/trabalho, com turmas pequenas (36 alunos), capazes de permitir rentabilizar as aulas práticas nos laboratórios e oficinas; dinamizar os Gabinetes de Inserção na Vida Activa (GIVA) nas escolas integradas no Projecto;²¹³ rever o sistema de salários dos professores, de modo a atrair e assegurar os professores nessas escolas (ME, Reforma Educativa, 2004: 56; ME-GEPE, 2005i: 25; Governo de Angola, 2011: 61-65).

Em síntese, não obstante alguns constrangimentos, a implementação do projecto RETEP permitiu alcançar numerosos resultados positivos. Os alunos e formandos estavam a adquirir competências importantes para a sua inserção do mercado de trabalho e/ou prosseguimento de estudos. A transferência de conhecimentos estava a concretizar-se, mormente as técnicas modernas de ensino assistido por computadores (ME-GEPE, 2005i: 24).

Um dos grandes problemas que afectavam o Ensino Superior público dizia respeito à desadequação dos planos curriculares dos cursos às necessidades socioeconómicas do país. Tratava-se, de resto, de um problema que não era novo e que tardava, entretanto, em ser resolvido. A recomendação de construção de novos planos dos cursos das diversas Faculdades da UAN, feita no documento «reformulação do sistema do ensino superior» aprovado pelo III Conselho Universitário realizado em Janeiro de 1989, só viria a ser cumprida, e parcialmente, três anos depois, em 1992 (Vicente, 1995: 171).²¹⁴ Cerca de uma década depois, o Ensino Superior público continuava, de uma maneira geral, a acumular enormes dificuldades e a revelar-se ineficaz: os alunos gastavam cerca de três vezes mais tempo do que o previsto para terminar as suas formações e os que não as concluíam atingiam proporções próximas dos três quartos;²¹⁵ semelhante ineficácia que legitimava o

²¹³ Sobre os objectivos e as actividades a desenvolver por um GIVA, cf. ME-DNETP (2002: Art.º 26); uma análise do papel de um GIVA de um estabelecimento de Ensino Técnico-Profissional de Luanda encontra-se em Luís (2010).

²¹⁴ Em 1982, uma altura em que a Universidade experimentava uma situação de precariedade crónica em termos de recursos técnico-materiais, humanos e financeiros, discutia-se, com base num primeiro documento elaborado pela Comissão de Reformulação do Ensino Superior (CRES), a reformulação do Ensino Superior.

²¹⁵ Este insucesso escolar espelhar-se-ia, por exemplo, no fraco nível de leitura que se verifica entre os estudantes universitários. A este respeito, Arlindo Isabel recordava que a democratização do ensino em Angola não tinha conseguido, todavia, «democratizar o hábito de leitura», situação que atingia a própria Universidade, onde 66% dos estudantes da Universidade Pública - dados de 2005 - não liam, nem compreendiam a língua inglesa, a língua em que está publicada a mais importante bibliografia das áreas técnicas, tais como medicina e as engenharias (Isabel, 2005: 65). Para o autor, a estratégia para inverter semelhante realidade passaria pela criação de um serviço de aquisição de direitos de edição e tradução para a língua portuguesa junto da Editora Universitária ou de um sistema de co-edições com algumas editoras universitárias de países de língua portuguesa, nomeadamente Brasil e Portugal (Isabel, 2005: 65). O escritor

questionamento da qualidade do Ensino Superior público e a sua própria «viabilidade económica e cultural» (Kajibanga, 2000: 128 e 129). Na origem dessa ineficiência estariam, além da rigidez dos planos curriculares, outros problemas, tais como as insuficiências associadas ao corpo docente, tanto em termos de número e de qualificação didáctico-pedagógica, como em termos dos baixos salários praticados. Face a essas dificuldades, era necessário, defendia Kajibanga (2000: 129 e 130), «repensar a ideia de universidade» em Angola, orientada para um Ensino Superior alternativo, capaz de responder aos desafios de desenvolvimento humano sustentável, sendo que o surgimento de novas instituições de ensino superior, nomeadamente as instituições privadas, seria um contributo válido para tal empresa.²¹⁶ Mais de 10 anos depois dessas críticas, Carvalho (2013) questiona de novo a qualidade do Ensino Superior, reprovando a inadequada atenção dada à esta dimensão, não obstante o forte crescimento que este nível ensino tem experimentado.

A Reforma Curricular - nome pelo qual é, também, conhecida a reforma do subsistema do Ensino Superior - destinada à adequação dos cursos da UAN às transformações económicas, políticas e culturais do país emergia, por conseguinte, como uma necessidade.²¹⁷ Era fundamental proceder a uma redefinição dos perfis das formações ao nível das graduações, das pós-graduações e das especializações, ou a uma redefinição dos objectivos das formações e das metodologias de ensino, a par de uma reforma administrativa (Bondo, 2002: 60).

Na Reforma Educativa de 2001, o Ensino Superior é formado pela Graduação e Pós-graduação. A Graduação comporta o Bacharelato, de três anos de duração, com carácter terminal, e a Licenciatura, de quatro a seis anos de duração conforme o curso. A Pós-graduação compreende, por sua vez, a Pós-graduação académica, integrando o Mestrado (de dois ou três anos de duração) e o Doutoramento (de quatro ou cinco anos de

Pepetela lamentava, por seu turno, a ausência de uma política estruturante nas áreas cultural e educativa do país, que se traduz na falta de bibliotecas escolares, na ausência de apoios à edição de livros, nas dificuldades de distribuição dos mesmos ou nos muitos impostos aplicados à importação do papel e de obras literárias (*Revista da Câmara de Comércio e Indústria Portugal-Angola*, Dezembro 2003: 105).

²¹⁶ Sobre o papel da Universidade em Angola, cf., igualmente, Frei Domingos (2003); sobre o surgimento do ensino superior/universidade privado em Angola, cf. Kandingi (2013).

²¹⁷ Justificavam essa reforma curricular os múltiplos constrangimentos que afectavam o Ensino Superior na UAN, mormente a falta de correspondência entre objectivos, perfis e estrutura dos cursos; a falta de actualização da designação de algumas áreas de ensino; a desarticulação quanto à organização dos troncos comuns nos anos iniciais de formação e à existência de cursos de graduação bastante longos; a não existência de políticas globais e linhas gerais e específicas de investigação científica, inibidora da realização de trabalhos de iniciação de pesquisa por parte dos estudantes; a ausência, durante a formação, do desenvolvimento da criatividade e do espírito de inovação por falta de aulas práticas e estágios obrigatórios para os alunos finalistas (Bondo, 2002: 53-58).

duração), e a Pós-graduação profissional, integrando a especialização com uma duração variável (ME, 2003f: 3 e 4).

Um outro desenvolvimento preconizado no quadro da Reforma Educativa de 2001 foi a consolidação da expansão da UAN (UAN, 2003: 1; Decreto-lei nº 2/01, de 22 de Junho).²¹⁸ Para melhor gerir essa expansão, foi proposta a criação de vários Centros, Pólos e Núcleos Universitários. Os Centros Universitários estariam ligados à Reitoria da UAN, dirigidos por um Vice-Reitor, englobando Unidades Orgânicas e Núcleos de Ensino e Investigação de uma determinada região. Esses Centros manteriam autonomia pedagógica, científica, administrativa, financeira e disciplinar e poderiam evoluir para Universidades, desde que reunissem os requisitos necessários, nomeadamente o funcionamento de três Unidades Orgânicas e dois Núcleos, e a existência de um plano de desenvolvimento que contemplasse, entre outros recursos, infra-estruturas físicas e recursos humanos. Os Pólos Universitários estariam, por sua vez, subordinados a Centros Universitários, podendo possuir Unidades Orgânicas e Núcleos Universitários não autónomos do ponto de vista pedagógico e científico. Os Pólos Universitários poderiam vir a transformar-se em futuros Centros Universitários, desde que reunissem os requisitos para tal, mormente a existência de um projecto de desenvolvimento que contivesse e demonstrasse, por exemplo, capacidades em termos de recursos humanos (UAN, 2003: 1 e 2). O plano de expansão e distribuição dos Centros e Pólos Universitários da UAN obedecia, assim, à seguinte organização administrativa: Centros Universitários de Luanda (Luanda e Bengo), Cabinda (Cabinda e Zaire), Uíge (Uíge, Kuanza-Norte e Malange), Huambo (Huambo e Bié), Benguela (Benguela e Kuanza-Sul), Lubango (Namibe, Huíla, Cunene e Kuando-Kubango) e Lundas (Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico); Pólos Universitários de Saurimo (dependente do C.U. de Luanda), Sumbe (dependente do Centro Universitário de Benguela), Bié (dependente do Centro Universitário do Huambo), Namibe (dependente do Centro Universitário do Lubango), Lunda, e Kuanza-Norte e Malange (UAN, 2003: 3).

Esperava-se que esse plano, que tinha em consideração a necessidade de evolução dos Centros Universitários em Universidades autónomas, contribuísse para a melhoria do equilíbrio, tanto na formação, como na colocação ou distribuição geográfica de técnicos superiores, em conformidade com as necessidades do país. Daí que, doravante, a criação dos cursos devesse visar a satisfação das necessidades de desenvolvimento de cada região,

²¹⁸ O Decreto-lei nº 2/01, de 22 de Junho, estabelece as normas gerais reguladoras do Subsistema do Ensino Superior. Esta consolidação da expansão deveria «baixar a pressão da procura de vagas» na Universidade por parte dos alunos, melhorando, assim, a resposta do Ensino Superior às necessidades das famílias e da economia do país (cf. Vicente, 1995: 173).

em estreita ligação com os cursos Médios Técnicos, PUNIV e Técnicos Especializados existentes e, bem assim, com o funcionamento de outras Unidade Orgânicas similares nas regiões vizinhas.²¹⁹ A expansão da UAN previa, igualmente, a criação de Escolas de Ciências e Tecnologia, com vista a formar quadros num período de dois a três anos para as diversas regiões do país. Do mesmo modo, as Escolas Superiores Pedagógicas formariam professores em três anos para leccionarem no Ensino Geral, contribuindo para o aumento da qualidade dos restantes subsistemas de ensino. Nesse quadro, propunha-se a criação de algumas Escolas Superiores (Escola Superior de Ciência e Tecnologia, em Cabinda, Namibe, Lunda-Sul, Uíge e Benguela; Escola Superior Pedagógica no Lunda-Norte; Escola Superior de Enfermagem, no Bié, Huambo, Huíla; Instituto de Investigação Alimentar, em Malange) e mais duas Universidades públicas: a Universidade de Benguela e a Universidade da Huíla (UAN, 2003: 5 e 6).

Com algumas alterações, a concretização desse plano de expansão do Ensino Superior público haveria de ser acompanhada pela expansão do Ensino Superior privado. Todo esse processo de desenvolvimento deveria, por outro lado, estar estribado em instrumentos legais que estabelecessem as regras gerais de organização e funcionamento do Subsistema do Ensino Superior. Ao nível político-legal, a expansão do Ensino Superior haveria ainda de beneficiar, ao longo de todo o período da Reforma Educativa de 2001, de importantes instrumentos, de entre ao quais se salientam a criação da Direcção Nacional do Ensino Superior na Orgânica do Ministério da Educação, em 2003; a nomeação de um Vice-Ministro da Educação para o Ensino Superior, em 2005; aprovação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior, em 2006; a criação da Secretaria de Estado para o Ensino Superior, em 2007; o redimensionamento da UAN e criação de novas Instituições de Ensino Superior Público, através da formação de regiões académicas, em 2009; ou a criação do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia, em 2010 (Governo de Angola, 2010: 39).

Em todo esse processo de expansão do Ensino Superior, um ano marcante em termos de instrumentos legais foi, certamente, 2009. A partir dessa data, destacar-se-iam três desses instrumentos: o Decreto-lei nº 5/09, de 7 de Abril, que cria as Regiões Académicas; o Decreto-lei nº 7/09, de 12 de Maio, que estabelece a Reorganização da Rede de Instituições de Ensino Superior Públicas, a Criação de novas Instituições de Ensino Superior e o Redimensionamento da UAN; e o Decreto-lei nº 90/09, de 15 de

²¹⁹ O reitor da UAN afirmava, em Cuba, que a universalização do ensino superior fazia parte de uma política que visava «minimizar as assimetrias sociais e regionais, e criar as condições de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino» (*Development Workshop*, 2006a: 22).

Dezembro, que estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior (Governo de Angola, 2010: 41 e 42). Esses instrumentos legais deveriam ser, por sua vez, complementados por outros diplomas regulamentares de modo a favorecer uma gestão mais eficiente do subsistema de ensino. De entre esses outros instrumentos legais, deveriam constar, por exemplo, os Estatutos das Universidades Públicas, o Regime Geral de Atribuição de Graus Académicos e Diplomas de Ensino Superior, o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, o Regime Sancionatório do Subsistema de Ensino Superior, o Regime de Avaliação das Instituições de Ensino Superior, o Regime de Financiamento do Ensino Superior e o Estatuto do Estudante do Ensino Superior (Governo de Angola, 2010: 42).

Em 2008, segundo dados das autoridades de Luanda (Governo de Angola, 2010: 40), 12 instituições de Ensino Superior Privadas (10 Universidades e 2 Institutos Superiores) estavam sedeadas em Luanda, funcionando alguns pólos em algumas Províncias. A maioria dos 55180 estudantes - correspondendo a 47,24% do universo dos efectivos matriculados no Subsistema de Ensino Superior (116805) - estudava na área de conhecimento das Ciências Económicas, Sociais e Humanas (53,4%); as Engenharias e Tecnologias constituíam a segunda área de conhecimento que mais alunos integravam (34,1%), seguida das Ciências de Saúde (12,5%), sendo digno de nota que a área de conhecimento das Ciências da Educação não integrava qualquer aluno (Governo de Angola, 2010: 47). No quadro do Decreto-lei nº 5/09, de 7 de Abril, e do Decreto-lei nº 7/09, de 12 de Maio, teriam sido criadas, nas sete Regiões Académicas,²²⁰ 26 Instituições de Ensino Superior Públicas, entre Universidades Públicas (7) Academia (1) e Instituições Públicas Autónomas às Universidades (18) (Governo de Angola, 2010: 43 e 44). Mais de metade dos estudantes universitários (52,75%), dos 116805 estudantes que frequentavam o Ensino Superior, estudaria nas Instituições de Ensino Superior Público (Governo de Angola, 2010: 43 e 44). Em 2009, estariam em funcionamento 72,55% das unidades orgânicas que integravam as universidades (37 das 51). A única Academia criada estava sediada na Província do Uíge. Nove das 18 Instituições Autónomas, correspondendo a 50%, encontrar-se-iam em funcionamento. E era, sobretudo, nas áreas de conhecimentos das Ciências da Educação (41%) e das Ciências Económicas, Sociais e Humanas (41%)

²²⁰ Região académica I: Luanda e Bengo (Universidade Agostinho Neto); Região académica II: Benguela e Kuanza-Sul (Universidade Katyauala Bwila); Região académica III: Zaire e Cabinda (Universidade de 11 de Novembro); Região académica IV: Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malange (Universidade Lueji-a-Nkonde); Região académica V: Huambo, Bié e Moxico (Universidade José Eduardo dos Santos); Região académica VI: Huíla, Cunene, Kuando-Kubango e Namibe (Universidade Mandume ya Ndemofayo); e Região académica VII: Uíge e Kuanza-Norte (Universidade Kimpa Vita) (cf. Decreto-lei nº 5/09, de 7 de Abril; Carvalho, 2013; Langa, 2013; Mendes, 2013) (figura II.2.13; quadros II.2.79 e II.2.80).

que se encontraria a grande maioria da população escolar (Governo de Angola, 2010: 44 e 45).²²¹

Dados mais recentes (Carvalho, 2013)²²² dão conta da existência no país, em 2011, de 38 instituições de Ensino Superior, 16 das quais públicas e 22 privadas (quadros II.2.79 e II.2.80). As instituições públicas integravam 7 Universidades, 7 Institutos Superiores e 2 Escolas Superiores Autónomas. Faziam parte das instituições privadas 10 Universidades e 12 Institutos Superiores. Esse aumento da oferta educativa permitiu a milhares de angolanos acederem ao Ensino Superior. Em 2002, ano em que os conflitos civis cessaram, frequentavam esse nível de ensino 12566. Cerca de uma década depois, em 2011, os estudantes inscritos do Ensino Superior totalizavam 140016, um número onze vezes superior aquela primeira data (Carvalho, 2013: 252 e 253).²²³

Um balanço geral da situação do Ensino Superior no período da Reforma Educativa ressalta alguns ganhos significativos. Desde logo, o crescimento da oferta educativa, traduzido no aumento do número de instituições de ensino - existe, pelo menos, uma instituição pública em cada província e algumas instituições privadas mantêm pólos a funcionar noutras províncias além da sede em Luanda; no aumento do número de cursos ministrados e de alunos que acedem ao Subsistema de Ensino Superior e se formam; na implementação de cursos de pós-graduação (académicos e profissionais) no país; na diminuição da formação ao nível de licenciatura no exterior, em relação à formação no país; ou no aumento do número de docentes pós-graduados (Governo de Angola, 2010: 44 e 46). Neste capítulo, destaca-se a contribuição importante do Ensino Superior Privado para um acesso mais alargado a esse subsistema de ensino, sendo que grande parte das instituições construiu de raiz as suas infra-estruturas (Governo de Angola, 2010: 47).

Estes resultados positivos reflectem-se, igualmente, no aumento das verbas afectadas a este subsistema de ensino e, bem assim, na diminuição da dependência do exterior para a formação de quadros. Na verdade, no período de 2004-2008, verificou-se um aumento das despesas efectivas com o Ensino Superior, passando de 6,5% do OGE no início do período para 9,17% no final desse período, sendo que, em 2005, esses gastos chegaram a atingir os 13,34% (quadro II.2.34) (Governo de Angola, 2010: 52 e 56); e entre

²²¹ 14% dos estudantes frequentavam as áreas de Engenharia e Tecnologias, e 4% estudavam nas áreas das Ciências de Saúde (Governo de Angola, 2010: 45).

²²² Os dados aqui referenciados e tratados por Carvalho (2013) são provenientes do Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia de Angola, e do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Superior (MESCT, 2012). Dados oriundos da mesma fonte (MESCT, 2012) e de entrevista do Ministro do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia, Adão Nascimento, concedida em 22 de Fevereiro de 2012 ao Langa (2013), integram referências a Decretos de criação das respectivas Instituições de Ensino Superior Privado.

²²³ Para os dados anteriores à essa data, isto é, desde 1964, cf., igualmente, Heimer *et al.* (2003).

2003 e 2009, o número de bolseiros no exterior diminui de forma significativa: 8078 estudantes bolseiros entre 1981 e 2002, contra 1612 entre 1975 e 2009 (quadro II.2.81) (Governo de Angola, 2010: 51).²²⁴

Este balanço da situação do Ensino Superior no período da Reforma Educativa destaca, igualmente, aspectos menos positivos ou ainda não bem conseguidos. Um deles é a oferta insuficiente de cursos nas áreas de ciências e engenharias, situação em que o ensino público acompanha o ensino privado; acresce, ainda, o facto de este último tipo de ensino proporcionar escassa formação nas áreas das Ciências da Educação - devido, provavelmente, à falta de abertura da parte das autoridades nacionais. Entre outros constrangimentos que afectam o Ensino Superior, contam-se a exiguidade do corpo docente (devido, entre outras razões, às dificuldades de admissão e promoção na carreira, bem como à pouca atractividade da remuneração) - situação que favorece a existência de «professores-turbo», que prestam serviços docentes em várias instituições de ensino, em simultâneo, e à margem das leis; a falta de formação pedagógica da maioria do corpo docente; a insuficiência de infra-estruturas existentes face à procura de ensino e de número de estudantes que, efectivamente, frequentava os estabelecimentos de ensino - destacando-se, aqui, o facto de as instituições privadas manterem uma escassa presença fora da capital (quadro II.2.80); a fraca preparação dos candidatos aos cursos superiores; o deficiente apetrechamento e funcionamento das bibliotecas; ou as deficientes articulações existentes entre as instituições do Ensino Superior, sociedade e empresas (Governo de Angola, 2010: 47).

A análise da distribuição das bolsas de estudo internas relativas aos anos de 2008 e 2009 revela a fragilidade deste tipo de apoio social. Com efeito, as 3000 bolsas de estudos distribuídas em cada um dos anos abrangiam apenas uma pequena população estudantil - inferior a três por cento (2,6%) (Governo de Angola, 2010: 48). Esta situação é tanto mais gravosa quanto parte significativa dos estudantes não é detentora de condições socioeconómicas elevadas que permitem realizar as suas formações sem grandes

²²⁴ O ganho alcançado neste domínio, no que diz respeito à formação de nível não-superior (Médio e Secundário), é bastante positivo; pode dizer-se que deixou de haver este tipo de formação (apenas três estudantes bolseiros em 2006 e 2007, contra 6599 entre 1981 e 2002) (Governo de Angola, 2010: 51). Na origem da realização de formação de nível médio/secundário no período de 1981-2002 (ou mesmo antes), no exterior de, pelo menos, uma grande parte deste contingentes de alunos, estão dificuldades de realização da escolarização no país, associadas à situação de instabilidade político-militar e às dificuldades económicas, sendo certo, no entanto, que muitos dos alunos e/ou famílias em causa terão socorrido das suas ligações a instâncias do Poder que permitiam aceder aos respectivos apoios em bolsas de estudo. Sobre as complexidades dos processos de atribuição/obtenção de bolsas de estudos, cf. *infra*, cap. III.4.2.

sobressaltos.²²⁵ Isso mesmo reflecte-se no facto de a maioria dos estudantes beneficiários das bolsas internas nesses dois anos (63,8%) frequentar estabelecimentos de Ensino Privado, muito embora, de 2008 para 2009, se tivesse verificado a diminuição dessa tendência (73,2% e 54,5%, respectivamente) (Governo de Angola, 2010: 48). De resto, uma análise mais fina confirmava não só o aumento dos pedidos de bolsas de estudos, como também a tendência de diminuição das respostas positivas, não obstante essas mesmas respostas continuassem a situar-se acima dos cinquenta por cento (57,7% de respostas positivas, correspondentes a 3000 bolsas obtidas em 2008, no universo de 5197 pedidos; 53,0% de respostas positivas correspondentes a 3000 bolsas obtidas em 2009, no universo de 5662 pedidos); outrossim, a proporção dos beneficiários da bolsa «no âmbito da protecção especial» quase que triplicava de 2008 (11%) para 2009 (30%) (Governo de Angola, 2010: 50). Note-se, finalmente, que, apesar da redução da dependência externa do país no que se refere à formação no exterior, avaliada, aqui, pelo número de bolsas externas concedidas, a grande maioria desses estudantes (1586 dos 1818) frequentava formação ao nível de licenciatura (87,2%); apenas 10 por cento (9,5%) realizavam doutoramentos (quadro II.2.18) (Governo de Angola, 2010: 51).

Pode afirmar-se, em síntese, que o subsistema de Ensino Superior alcançou ganhos importantes no quadro da Reforma Educativa de 2001, mas que se confronta, ainda, com graves constrangimentos. De entre esses constrangimentos, destacam-se o atraso, a ausência ou a não aplicação efectiva de leis específicas nos mais diversos domínios que entravam a melhoria das actividades académicas, pedagógicas ou científicas; a inexistência ou insuficiência de infra-estruturas indispensáveis ao normal funcionamento do subsistema (falta de laboratórios, centros de investigação, bibliotecas e oficinas, hospitais universitários); a inexistência, exiguidade ou não adequabilidade das estruturas de apoio social (cantinas e residências, bolsas de estudo); as insuficiências de recursos financeiros; a carência de recursos humanos (falta de pessoal técnico e docente, debilidades académicas e profissionais desses mesmos recursos) (Governo de Angola, 2010:53); a pouca atenção dada à qualidade de ensino (Carvalho, 2013).²²⁶

²²⁵ É preciso ter em consideração que o crescimento rápido do Ensino Superior Privado, que contribui decisivamente para o aumento da oferta de ensino, está intimamente ligado à capacidade dos estudantes e suas famílias suportarem os custos associadas à frequência deste tipo de ensino, mormente as taxas de inscrição e as propinas mensais. Na verdade, face à insuficiência da oferta educativa do Ensino Superior Público e às debilidades económico-financeiras dos estudantes e suas famílias, que não permitem, por exemplo, suportar os custos das propinas mensais que podem chegar a ultrapassar os 350 USD, muitos angolanos não têm quaisquer possibilidades de prosseguir as suas formações neste tipo de ensino (cf. Langa, 2013: 17).

²²⁶ Qualidade de ensino que se mantém baixa (Carvalho, 2013), contribuindo para tanto não só os supramencionados constrangimentos, como uma multiplicidade de outros factores entre os quais contam as

II.2.2.2.2 A aposta na educação e ensino – entre os ganhos alcançados e necessidade da sua consolidação, e os constrangimentos

A implementação da Reforma Educativa de 2001 exigiu uma grande mobilização de recursos técnicos, materiais, humanos e financeiros. Entre outras medidas e acções necessárias, ela implicou concepção, elaboração e edição de materiais pedagógicos, de planos de estudos, programas, manuais, guias metodológicos; divulgação de conceitos, objectivos e estratégias da Reforma Educativa; formação e actualização dos gestores das instituições escolares, professores, inspectores e outros agentes educativos; ou construção de novas instalações escolares e reparação de outras existentes (ME-GEPE, 2005i: 3; Governo de Angola, 2011: 52). A implementação das diversas fases do Sistema de Educação foi condicionada pelas disponibilidades financeiras e de assistência técnica e, bem assim, pelas particularidades dos diferentes níveis e tipos de ensino (Governo de Angola, 2011: 54-62). Se, por exemplo, ao nível do Ensino Secundário, os cursos de Formação de Professores para o Ensino Primário, realizados em Magistérios Primários, e os cursos da área industrial (Formação Média-Técnica) se encontravam na fase final da experimentação em 2003, os restantes cursos só seriam abrangidos mais tarde; ao nível do Ensino Superior, o ritmo da implementação da experimentação seria imposto, por sua vez, pelos calendários operativos das diferentes unidades orgânicas da UAN. Uma gestão mais eficaz dos escassos recursos financeiros necessários à concretização das acções da reforma exigiu a adopção de estratégias específicas, tais como a implementação, de forma progressiva, do Novo Sistema de Educação, uma classe após outra, ao mesmo tempo que se extinguíam as classes com programas de ensino do Sistema de Educação Antigo (Decreto-lei nº 2/05, de 14 de Janeiro). Do mesmo modo, a sua implementação num período de tempo relativamente alargado permitiria gerir melhor o esforço financeiro distribuído ao longo de vários anos e não num curto período de tempo (ME, 2003e: 6). Em termos didáctico-pedagógicos, a adopção de programas de transição permitiu a migração dos alunos do processo de aprendizagem do Sistema de Educação Antigo para o Novo sem sobressaltos (ME, 2003e: 5 e 6). Daí que se tivesse dado uma atenção especial aos alunos que frequentassem as 7ª e 10ª classes, no quadro do processo de implementação progressiva das classes com programas de ensino do Sistema de Educação Novo, sendo que, nas classes imediatamente anteriores (6ª e 9ª classes, respectivamente), a formação foi reduzida com base nos programas de ensino e materiais pedagógicos do Sistema de Educação a extinguir.

debilidades verificadas nos níveis de ensino precedentes (Vera Cruz, 2008), a escassez de investigação científica ou um clima de facilitismo (Silva, 2012) ou a precocidade da implementação de um processo imediato de avaliação institucional (Mendes, 2013).

Muitos dos ganhos alcançados com efeitos positivos no processo de ensino/aprendizagem em Angola terão beneficiado das melhorias introduzidas no decurso da reforma Educativa anterior - adequação dos instrumentos curriculares às mutações que, entretanto, iam ocorrendo, como, por exemplo, a definição de objectivos de ensino, de perfis de saída dos alunos, de planos de estudo, de programas de ensino, de materiais pedagógicos de diferentes níveis de ensino - e das estratégias de implementação adoptadas com vista a evitar os erros cometidos no passado. Em comparação com o Sistema de Educação e Ensino de 1977, o Sistema de Educação de 2001 surge como sendo «mais abrangente e pertinente tendo em conta as particularidades nacionais», e a própria terminologia utilizada, como «Ensino Primário», «Ensino Secundário», em vez de «Ensino de Base», «Ensino Médio» e «Níveis de Ensino» (I, II e III), seria mais adequada, porquanto está mais próxima da terminologia usada na prática internacional (ME, 2003b: 1, 5 e 6; Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro).²²⁷ A Reforma Educativa de 2001 possibilitou um processo de escolarização mais longo e uma interligação mais consistente entre os diversos subsistemas de ensino do que sucedia com o Sistema de Educação e Ensino de 1977 (figura II.2.14); e a Formação Profissional assumiu uma importância maior, que se traduziu no seu grande desenvolvimento e (re)valorização.²²⁸

Face às dificuldades que continuam a afectar o sector da educação e ensino em Angola, impõe-se a adopção de estratégias, medidas e acções concretas que permitam consolidar os resultados positivos alcançados e ganhar novos desafios.²²⁹ A continuidade e

²²⁷ Além da terminologia adoptada, contam-se outras inovações, tais como a introdução de novas Disciplinas; o alargamento das áreas de conhecimentos no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral, de duas (Ciências Sociais e Ciências Exactas) para quatro (Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Económico-Jurídicas; Ciências Humanas; e Artes Visuais); a introdução de Disciplinas opcionais em todas as áreas do 2º Ciclo de Ensino Secundário Geral; aumento de cursos no 2º Ciclo do Ensino Secundário Técnico-Profissional (os cursos deram origem a áreas de formação integrando dezenas de Cursos); ou as novas concepções para a avaliação das aprendizagens (CAARE, 2010: 8-10). Sobre o impacto da globalização no sistema de ensino angolano, cf. Mariano (2005).

²²⁸ Pinda Simão, actual Ministro da Educação e ex-Vice-Ministro da Educação para a Reforma Educativa de 2001, sintetizava os resultados positivos dessa reforma em «cinco adequações fundamentais efectuadas» com as políticas educativas: a maior abrangência e modernidade; a redefinição do papel do Estado, que passou de único promotor e gestor dos serviços educativos para principal promotor, contando com a iniciativa privada; a passagem da escolaridade obrigatória de quatro para seis classes, apesar da não realização plena da obrigatoriedade de ensino; a passagem da gratuidade absoluta e aplicável a todos os níveis de ensino para a sua limitação apenas ao ensino primário; e a assunção pelo Estado da obrigação de promover e assegurar as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a generalização do ensino de línguas nacionais, mesmo tendo o português como língua de ensino (Simão, 2005: 20 e 21).

²²⁹ Angola regista ainda indicadores de ensino nos seus diversos níveis considerados baixos - Alfabetização de jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 4 anos (taxas de alfabetização no período 2008-2012 correspondentes a 80% para rapazes e 66% para raparigas), Ensino Pré-Primário (taxas brutas de escolarização no período 2008-2012 correspondentes a 103% para rapazes e 105% para raparigas), Ensino Primário (taxas líquidas de escolarização no período 2008-2011 correspondentes a 93% para rapazes e 78% para raparigas; taxas líquidas de frequência no período 2008-2012 correspondentes a 77% para rapazes e 75% para raparigas; taxas de sobrevivência no último ano do Ensino Primário no período 2008-2011 correspondentes a 32% (dados administrativos) e no período 2008-2012 correspondentes a 83% (dados do

reforço do investimento neste sector é uma delas. No curto e médio prazos, será necessário, entre outras medidas, aumentar os recursos financeiros disponíveis;²³⁰ prosseguir a formação e treino de professores do Ensino Primário e pessoal administrativo;²³¹ implementar sistemas de avaliação que permitam orientar as aprendizagens dos alunos e tomar decisões (sobre alunos, professores, gestores, currículos, e sistema educativo no seu todo);²³² continuar a aposta na preparação/formação de alunos/formandos para prosseguirem estudos nos níveis de ensino seguintes e, bem assim, para se integrarem no mercado de trabalho;²³³ promover a inclusão social, criando condições de escolarização aos alunos com necessidades educativas especiais, semelhantes às proporcionadas aos alunos no regime educativo comum,²³⁴ e às «crianças excluídas e invisíveis».²³⁵

O quadro de enormes constrangimentos e dificuldades que caracteriza as realidades económicas, sociopolíticas e educativas angolanas do pós-independência e fragiliza o processo de educação e ensino no país, em geral, e dos grupos sociais e das famílias, em particular, sobretudo os mais desfavorecidos, não se traduz, todavia, na desistência ou inibição total de investimento e aposta na educação e ensino por parte desses actores. Esta situação não é, aliás, nova. Na verdade, as respostas sociais correspondentes às políticas educacionais postas em marcha em cada momento histórico têm sido uma constante. Fora

inquérito por questionário) e Ensino Secundário (taxas líquidas de escolarização no período 2008-2012 correspondentes a 21% para rapazes e 17% para raparigas) -, o que torna necessário a continuação de desenvolvimento de esforços neste sector (UNICEF, 2014: 54). Sobre os constrangimentos e perspectivas dos desenvolvimentos futuros da Reforma Educativa, cf. Governo de Angola (2011: 57-65).

²³⁰ Sobre a necessidade de reforçar os recursos financeiros no sector de educação - associada, designadamente, à insuficiência de financiamento, aos conflitos civis e os seus efeitos nefastos, à necessidade de garantir o ingresso de novos professores no sistema de ensino e aumentar a sua motivação, à necessidade de formação de professores, à necessidade de reforçar a capacidade e qualidade do ensino pela via de um aumento significativo das despesas com os investimentos e com os bens e serviços, à expansão das infra-estruturas escolares - cf., entre outros, Vinyals (2002), Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação (GEPE) (2003) e Governo de Angola (2010); cf. quadros II.2.82, II.2.83, II.2.84, II.2.85 e figuras II.2.15 e II.2.16.

²³¹ Cf. ME (2003a), ME (2003h), DNRH (2003) e Decreto-lei n.º 27/00, de 19 de Maio (Art.º 5º) - Decreto que aprova o regulamento e o quadro de pessoal dos Governos das Províncias, das Administrações dos Municípios e das Comunas.

²³² Cf. INIDE (2003c), INIDE (2004), Conselho de Ministros (2001), ME (2003g).

²³³ Cf. ME-DNETP (2002: Art.º 11º e 26º).

²³⁴ A direcção da escola do ensino especial de Benguela apresentava, nesta cidade, o primeiro dicionário de língua gestual angolana, um instrumento importante de comunicação entre alunos, professores e famílias (*Development Workshop*, 2006b: 21).

²³⁵ Isto é, crianças que, segundo a UNICEF, «correm o risco de não ter acesso a um ambiente que as proteja contra violência, abusos e exploração, ou quando não têm acesso a serviços e bens essenciais, sendo ameaçadas quanto à possibilidade de participar plenamente na sociedade do futuro» (UNICEF, 2005: 7). No relatório sobre a Situação Mundial da Infância 2013, que se dedica às crianças com deficiência, é defendida a necessidade de garantir a estas crianças o acesso aos mais diversos serviços a que têm direito, como são os casos da saúde e da educação (UNICEF, 2013). Sobre a inclusão social de crianças com Necessidades Educativas Especiais, cf., entre outros autores, Decreto-lei N.º 56/79, de 19 de Outubro de 1979 (criação da Educação Especial em Angola); Lei n.º 13/01, de Dezembro (Capítulo VIII); MEC, Direcção Nacional para a Educação Especial (2002: 2; Artigo 3º); GPL-DPE, Secção para a Educação Especial (2005a); GPL-DPE, Secção para a Educação Especial (2005b); INEE (2006) (cf. quadros II.2.86 e II.2.87).

assim no passado longínquo, «nos primeiros quatro séculos da presença portuguesa em Angola» (Heimer, 1973: 627); foi assim na fase da ocupação colonial - que coincide com as últimas décadas do século XIX, momento em que Portugal redobrou o seu esforço de conquista do «interior de Angola», numa tentativa de antecipação e reforço da sua presença em África, em consequência da crescente concorrência de outros países europeus empenhados na «corrida para a África» (Marques da Silva, 1992-1994: 115); foi assim, finalmente, no passado mais recente, quando da «reforma do ensino primário de 1961», sancionada por lei em 1964 (Ministério do Ultramar, 1964).

Com a independência, verificou-se, o Estado pós-colonial aposta forte no ensino desde a primeira hora, elegendo-o como um elemento principal para levar a cabo o desenvolvimento do país, isto é, alcançar a transformação económica, social e política. As populações, as famílias ou grupos sociais e respectivos membros procuram adoptar, por seu turno, atitudes e comportamentos semelhantes, ou seja, apostam fortemente na educação e ensino. No processo de transição/privatização do ensino no início da década de 90 do século passado, os diversos grupos sociais e/ou agentes educativos (incluindo as diversas confissões religiosas, com destaque para a Igreja Católica, as ONG e outras organizações) e as famílias, em geral, procuraram resolver os seus respectivos problemas e anseios no domínio da educação, socorrendo-se, à semelhança do que se sucedera no passado, dos recursos que tinham à sua disposição.

O ensino desempenhou, por conseguinte, um importante papel na construção e recomposição da estrutura social angolana, enquanto mecanismo de consolidação da mobilidade social. Se, no período colonial, o ensino funcionava como um requisito indispensável para se ascender ao estatuto de civilizado, no período pós-colonial contribuiu para a formação da classe-Estado (Lê Thanh Khôi, 1990; Lange e Martin (eds.), 1995). Os desenvolvimentos da educação e ensino em Angola, associados aos contextos de enormes constrangimentos e dificuldades do período pós-colonial, confirmam as fortes crenças do Estado, dos grupos sociais, das famílias e dos indivíduos no potencial transformador do ensino; confirmam os grandes investimentos e apostas destes agentes no ensino, enquanto meio privilegiado para alcançar melhorias significativas das sociedades e comunidades, melhorias das condições de vida dos grupos sociais, das famílias e dos indivíduos; confirmam o carácter estratégico e instrumental da educação e ensino, enquanto mecanismo de mobilidade e de reprodução social; confirmam, finalmente, o fundamento e a legitimidade das crenças dos diversos agentes sociais nas potencialidades da educação escolar, enquanto meio para se obter benefícios económicos, financeiros e sociais.

Parte III – ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DOS ALUNOS

III.1 Condições socioeconómicas e percursos escolares

Os elementos de enquadramento teórico e empírico avançados na Parte I deste trabalho permitiram esboçar um modelo de análise que prevê a articulação das práticas educativas estratégicas dos alunos às condições de escolarização, constituindo estas últimas factores explicativos daquelas práticas. Uma primeira tentativa de materialização daqueles elementos teóricos e empíricos na Parte II possibilitou a explicitação de uma das condições de escolarização: as realidades económicas, sociopolíticas e educativas angolanas, associadas à situação de crise, que surgem enquanto constrangimentos e dificuldades para a população, em geral, e para as populações mais desfavorecidas económica e socialmente, em particular.

Nesta Parte III discutem-se outras três condições de escolarização e os diversos elementos das práticas educativas estratégicas. Essas três condições de escolarização são as condições socioeconómicas e os percursos escolares dos alunos; as suas representações da escola e da relação escola-família; e, finalmente, os seus projectos/expectativas escolares e profissionais. As duas primeiras, em conjunto com as realidades económicas, sociopolíticas e educativas angolanas, configuram condições de escolarização, à partida, não favoráveis às práticas educativas estratégicas dos alunos, apresentando-se como elementos de constrangimentos e dificuldades. A terceira, isto é, os projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos, representa, pelo contrário, as condições de escolarização favoráveis àquelas práticas educativas, emergindo como elementos impulsionadores das mesmas.

A análise das condições socioeconómicas dos alunos e dos seus percursos escolares será o objecto deste capítulo. Os elementos retidos para a análise mostram a fragilidade daquelas condições socioeconómicas e as dificuldades diversas que marcam aqueles percursos escolares. O primeiro ponto da análise discute as condições socioeconómicas dos alunos. Os baixos rendimentos das famílias, as precárias condições de habitabilidade das habitações, a não-posse de alguns bens e equipamentos de uso generalizado hoje em dia ou os baixos níveis de habilitações literárias dos ascendentes (pais de avós), situados, sobretudo, ao nível do Ensino de Base, demonstram a debilidade daquelas condições.

Num segundo ponto, estarão em análise os níveis e tipos de ensino frequentados pelos alunos. Como se verá, a escassez de oportunidades educativas para se aceder aos diversos níveis e tipos de ensino, associada à insuficiência da oferta educativa (pública e

privada) e aos constrangimentos económicos e financeiros dos alunos (e suas famílias), dificulta ou pode, mesmo, impossibilitar o usufruto daquelas oportunidades educativas quando surgem.

O terceiro e último ponto completa e complementa as análises levadas a cabo nos pontos anteriores, discutindo outras dificuldades que os alunos enfrentam nos seus percursos escolares. Serão analisadas dificuldades que surgem tanto quando do ingresso no sistema de ensino, como já no seu interior.

III.1.1 Condições socioeconómicas

Os alunos objecto do presente estudo vivenciam condições socioeconómicas e de realização da escolarização difíceis,²³⁶ estas últimas traduzidas nas dificuldades de acesso e permanência no sistema de educação e ensino ou mesmo nas representações pouco positivas que eles detêm das suas escolas e da relação escola/família.

Alguns elementos de identificação pessoal, profissional e familiar, definidores das condições de existência - incluindo a composição dos agregados familiares e estruturas patrimoniais, seja o capital económico, seja o capital cultural e escolar -,²³⁷ atestam a debilidade dessas condições socioeconómicas destes alunos. Os 25 alunos entrevistados, cujos testemunhos foram objecto de análises sistemáticas, frequentam os níveis de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e Ensino Superior, e têm idades situadas entre os 14 e os 28 anos. Pouco mais de metade dos alunos que se encontram a frequentar o nível de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) têm idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos, idades superiores às previstas para a frequência desse nível de ensino, que é de 12-18 anos; este é, aliás, um traço característico dos efectivos escolares angolanos que traduz, entre outros, entradas tardias de um elevado número de alunos no sistema de ensino e acumulação de reprovações.²³⁸ Todos os alunos entrevistados são solteiros e as raparigas constituem pouco mais de metade deles.²³⁹

²³⁶ Ao grupo de 137 alunos inquiridos através do inquérito por questionário juntam-se 25 inquiridos através de entrevistas não-dirigidas (cf. as opções e estratégias metodológicas adoptadas, Anexo I).

²³⁷ Sobre as noções de capital e as suas diferentes utilizações, cf. Bourdieu (1981: 3 e 4).

²³⁸ As informações do inquérito por questionário aplicado à população escolar do Ensino de Base (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) - cujas idades devem situar-se, respectivamente, entre 6-11 e 12-18 anos -, confirmam essa característica da população escolar: dos 137 alunos que responderam ao questionário e que tinham idades compreendidas entre os 12 e os 40 anos, mais de um terço (37,4%) tinha idades entre os 19 e os 23 anos (quadro III.1.1).

²³⁹ Apenas 3% dos alunos inquiridos por questionário declaram ter o estado civil de casado (quadro III.1.2); as raparigas representam 66,4% (quadro III.1.3).

Pouco menos de metade dos alunos é natural de Luanda e arredores, e os outros são oriundos de outras regiões do país (Kuanza-Sul, Kuanza-Norte, Malange ou Cabinda).²⁴⁰ Quanto à situação do exercício profissional, como seria de esperar, a maioria dos alunos não exerce qualquer actividade, dedicando-se exclusivamente aos estudos.²⁴¹ Existem, no entanto, casos de alunos que se encontram sem qualquer ocupação, isto é, nem estudam nem trabalham; após a conclusão do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), estes alunos não puderam prosseguir os estudos ao nível do Ensino Superior, por não terem conseguido vagas no sistema de educação e ensino, e também não encontram qualquer lugar no mundo do trabalho. A maior parte dos alunos que exerce uma actividade profissional fá-lo a tempo parcial. Estes alunos trabalham por conta de outrem, quase sempre sem qualquer autonomia ou com limitada autonomia,²⁴² nos sectores do comércio, comunicação social e ensino, neste último caso, sobretudo, na qualidade de professores no Ensino de Base (5ª-8ª classes), tanto nas instituições públicas como nas privadas.

A mãe é a figura de destaque nos agregados familiares dos alunos entrevistados. Mais do que o pai, a mãe integra os agregados familiares e assume o comando dos mesmos. O pai é referenciado frequentemente pelos filhos/alunos como estando ausente do lar, não fazendo parte do agregado familiar, pelas razões mais diversas, nomeadamente falecimento e «viver com outra família».²⁴³

Todos os alunos entrevistados têm irmãos, quase todos mais velhos. O elevado número de irmãos, de dois a sete, contribui para o tipo de agregado familiar de grandes dimensões.²⁴⁴ Muitos dos alunos entrevistados possuem irmãos que vivenciaram processos de escolarização semelhantes aos seus, nomeadamente a frequência e realização de níveis de escolaridades superiores aos dos pais ou a experiência de insucesso escolar, traduzido em reprovações e/ou não continuidade de estudos. Alguns têm irmãos que frequentaram ou encontram-se a frequentar o Ensino Superior, tanto no país como no estrangeiro. Todavia,

²⁴⁰ As informações produzidas a partir do inquérito por questionário apresentam, todavia, uma realidade diferente: 70,1% dos alunos são naturais de Luanda (quadro III.1.4).

²⁴¹ Cerca de dois terços dos alunos inquiridos através do inquérito por questionário (64,2%) não exercem qualquer actividade profissional (quadro III.1.5).

²⁴² Os alunos respondentes do inquérito por questionário que trabalham (incluindo trabalhador familiar «não remunerado») fazem-no por conta de outrem e, sobretudo, no sector privado (43,3%) (quadros III.1.6, III.1.7 e III.1.8).

²⁴³ Para a psicóloga angolana, Pimenta (2012), a poligamia constitui uma preocupação social, surgindo-se como um dos factores da desestruturação familiar no país.

²⁴⁴ As informações do inquérito por questionário confirmam a dimensão relativamente grande dos agregados familiares dos alunos, que incluem, além de pais e filhos, outros elementos familiares, tais como padrastos, madrastas, avós, cunhados, tios ou primos (quadro III.1.9). O número de irmãos dos inquiridos varia entre um e sete (quadro III.1.10).

estes casos são em menor número do que os de alunos que frequentam e concluem os níveis de ensino não-superior, o que ilustra o quanto percursos escolares que integram níveis de ensino mais elevados continuam a ser uma realidade fora do alcance da grande maioria dos jovens angolanos, em particular daqueles que são oriundos de famílias cujas condições socioeconómicas são mais desfavoráveis.²⁴⁵ Poucos são os irmãos dos alunos entrevistados que nunca experimentaram a situação de reprovação. De facto, os casos de vivência de reprovação, uma ou mais vezes, são muito mais frequentes. De igual modo, muitos irmãos dos alunos entrevistados não puderam prosseguir os seus estudos, pelas mais diversas razões, destacando-se, de entre elas, a assunção de compromissos familiares, na sequência de contracção de casamentos; o cumprimento do serviço militar; as dificuldades económico-financeiras que impossibilitaram, por exemplo, a concretização das práticas da «gasosa» («pequena» corrupção ou suborno, que consiste na «compra e venda» de favores - isto é, o acto de dar e receber uma certa quantia em dinheiro - com o propósito de alcançar determinados objectivos) que poderiam permitir obter uma vaga no sistema de ensino; a própria acumulação de múltiplas reprovações; ou, simplesmente, a não obtenção de vagas no sistema de ensino.²⁴⁶

É nos bairros da capital e arredores que a maioria dos agregados familiares dos alunos entrevistados reside (Maianga, Samba, Cazenga, Grafanil, Golfe, entre outros). Assim, os alunos que vivenciam a experiência de estudantes deslocados, isto é, que não residem nos mesmos locais de residência dos agregados familiares, são em número limitado (apenas três).

As casas em que estes alunos habitam são, em regra, propriedades dos respectivos agregados familiares, sendo que muitas delas foram construídas pelos próprios agregados. Algumas casas - poucas - são, no entanto, propriedade do Estado. Em termos de tipologias, predominam as casas de quatro a sete divisões, incluindo quintais, cozinhas e outros anexos; estas são as habitações que dispõem de áreas de utilização mais espaçosas, constituindo as habitações tipo «moradia abarracada».²⁴⁷ Muitas das habitações não dispõem de electricidade e água canalizada, tanto mais que, em muitos dos bairros onde se localizam essas habitações, o saneamento básico é deficitário ou inexistente. As famílias e

²⁴⁵ Sobre as relações existentes entre o ensino, em particular o Ensino de Base (ou Primário), e as condições ou situações de pobreza, cf. Ramphile (2004), Andrade (2004) e PNUD/Angola (2005).

²⁴⁶ Os irmãos dos alunos que responderam ao inquérito por questionário têm idades compreendidas entre os 2 e os 48 anos; também concluíram ou frequentaram todos os subsistemas e níveis de ensino; alguns nunca experimentaram a reprovação, mas outros há que viveram essas experiências mais do que uma vez, sendo o número de reprovações mais elevado seis (quadro III.1.11).

²⁴⁷ A grande maioria dos agregados familiares dos alunos inquiridos (75,2%) é proprietária da casa que habita (quadro III.1.12). A maioria das habitações (57%) é constituída por moradias ou casas abarracadas, sendo os apartamentos em prédios o segundo tipo de habitação mais comum (41%) (quadro III.1.13).

populações em geral recorrem à compra de água junto dos vizinhos que, dispondo de reservatórios/tanques nas habitações, procedem à compra e venda de água. O acesso à electricidade obtém-se, frequentemente, através do recurso às «puxadas», uma prática que consiste na «compra e venda» ilegal de electricidade junto dos vizinhos que dispõem desse bem adquirido junto de empresas fornecedoras.

Alguns agregados familiares dos alunos entrevistados não têm acesso a outros tipos de bens e equipamentos, como aparelhos televisores, rádios transístores, videogravadores, telemóveis, computadores e arcas frigoríficas, e são muito poucas (quatro apenas) as famílias detentoras de carros próprios, antenas parabólicas - que permitem ter acesso aos canais de televisão pagos - ou outros bens, como terrenos, seja enquanto investimentos, seja, apenas, enquanto espaços para realizar as lavras familiares.²⁴⁸ Não obstante as reservas dos alunos em abordar as questões relativas aos rendimentos mensais auferidos pelo agregado familiar,²⁴⁹ as escassas informações fornecidas sobre este assunto de foro privado, pessoal e familiar permitem constatar que o grosso dos rendimentos dos agregados familiares provém dos «cabeças» das famílias, sejam estes pais, mães, padrastos, tios ou, mesmo, irmãos mais velhos. Num contexto em que predomina o tipo de agregados familiares alargados, a existência de uma única fonte de rendimentos - e baixos, na maioria dos casos, não ultrapassando os 300-400 USD mensais - revela bem o elevado grau de dificuldades económico-financeiras com que a grande maioria dos agregados familiares dos alunos entrevistados vive no seu quotidiano.²⁵⁰ Muitos desses agregados familiares procuram atenuar estas dificuldades através de estratégias diversas, mormente a obtenção de fontes complementares de rendimentos, de que são exemplos as vendas nos mercados informais, a realização de «biscates» diversos ou o recurso a trabalhos remunerados dos próprios filhos/alunos.

Apenas um reduzido número de pais dos alunos entrevistados vive na mesma habitação, seja devido à separação, incluindo nesta categoria os casos dos pais/maridos que residem noutros locais ou vivem junto de uma «outra família», seja devido ao falecimento

²⁴⁸ A maioria dos agregados familiares dos alunos respondentes do inquérito por questionário possui aparelho de televisor (80,2% de referências) ou telefone/telemóveis (72,3% de referências) (quadro III.1.14). Porém, não é menos verdade que a maioria dos agregados familiares não possui outro tipo de património económico, como uma segunda habitação (53,6%) (quadro III.1.15) ou terrenos (70,8%) (quadro III.1.16), que indicia a sua pertença a grupos ou classes socioeconómicos mais favorecidos. Para uma análise de grupos/classes sociais em Angola, cf. Hodges (2003), Pestana (2004, 2005) e Carvalho (2011).

²⁴⁹ A recusa dos alunos inquiridos por questionário em abordar este assunto é ainda mais forte. Apenas quatro forneceram respostas à questão relativa ao rendimento mensal líquido do agregado familiar.

²⁵⁰ Dois alunos inquiridos por questionário indicaram 400 USD, um respondeu 150 USD e outro declarou 500 USD.

de um deles (sobretudo os pais/maridos).²⁵¹ Esta situação favorece a composição de agregados familiares por outros membros que não pai, mãe e filhos e sobrinhos e, bem assim, a organização da estrutura familiar assente no apoio e solidariedade dos membros que procuram assegurar, através de uma forte inter-relação e apoio mútuo, a sua sobrevivência e continuidade contra as adversidades, mormente dificuldades económico-financeiras e rupturas de laços e coesão familiares.

Os pais (homens) dos alunos entrevistados são naturais de várias partes de Angola, com destaque para a capital, Luanda.²⁵² Trabalham (ou trabalhavam quando eram vivos ou antes de se reformarem), sobretudo, por conta de outrem e no sector público, mormente educação e ensino, agricultura, energia, segurança e defesa, órgãos de poder central (Governo/Estado) e administrativo (Províncias e Comunas).²⁵³ Alguns deles tinham trabalhado noutros sectores de actividade. Outros, depois de deixarem o sector público do Estado, dedicaram-se a uma actividade profissional no sector privado, por conta própria. Casos há, igualmente, de pais que nunca deixaram de exercer uma «segunda» profissão (por exemplo, alfaiate, comerciante), sobretudo como forma de complementar os seus rendimentos. A maioria destes pais dos alunos desempenha funções que conferem pouca ou nenhuma autonomia. As excepções são os casos daqueles que exercem cargos de comandante geral da polícia ou de administrador comunal (todos detentores de formação escolar de nível superior).²⁵⁴ Os níveis de escolaridade frequentados ou completados por

²⁵¹ Ao contrário dos alunos entrevistados, apenas 5% dos alunos que responderam ao inquérito por questionário indicam que o pai e/ou a mãe não vivem juntos, porque um deles emigrou ou estava noutra província (quadro III.1.17).

²⁵² As informações obtidas através do inquérito por questionário confirmam a capital enquanto local de nascimento da maioria dos pais (homens) dos alunos (21,9%) (quadro III.1.18). A grande capacidade de Luanda de atrair populações de outras regiões fica a dever-se ao seu estatuto de capital e à sua capacidade de fornecer - no passado e no presente - melhores condições de vida (ou condições de vida menos más) em termos de oportunidades económicas, sociais ou de segurança, esta última particularmente importante nos períodos em que decorriam os conflitos armados.

²⁵³ A grande maioria dos pais (homens) dos alunos inquiridos por questionário trabalha (68,7%) (quadro III.1.19), desenvolvendo as suas actividades nos mais diversos ramos ou tipos de empresas, abrangendo os sectores primário, secundário e terciário (quadro III.1.20); a razão principal por que a grande proporção destes alunos não responde às questões relativas ao ramo de actividade (ou tipo de empresa) em que o pai trabalha (82%) pode estar associada à pouca abertura ou predisposição para se pronunciarem sobre as suas condições socioeconómicas quando as respostas não «(sobre)valorizam» essas condições; é necessário, por conseguinte, relativizar essas informações. É como trabalhador por conta de outrem e, sobretudo, no sector público (35,9%) - no sector privado trabalham por conta de outrem 26,9% - que uma grande parte desses pais exerce a actividade profissional (quadros III.1.19, III.1.20, III.1.21 e III.1.22).

²⁵⁴ Cerca de três quartos dos pais (homens) dos alunos inquiridos por questionário exercem cargos que exigem, se não a posse de conhecimentos especializados e altamente qualificados (25,5%), pelo menos a capacidade de chefia/gestão e supervisão (46,8%) (quadro III.1.23). Os restantes 28% dos pais exercem cargos sem posição de chefia (23,4%) ou com posição de relativa autonomia (4,3%). Estas informações reforçam as considerações anteriores relativas à possibilidade de os inquiridos menosprezarem ou não responderem ao tipo de questões que desvalorizam ou, pelo menos, não valorizam as suas posições e condições socioeconómicas (quadro III.1.24), e, inversamente, ressaltarem o tipo de respostas que sobrevalorizam as suas posições ou condições socioeconómicas.

esses pais são baixos, sobretudo o Ensino de Base (II Nível, 4ª Classe) e o Ensino Médio; poucos (dois) são os pais detentores de diplomas do Ensino Superior.²⁵⁵

Originárias, tal como os pais, das diversas regiões do país,²⁵⁶ é no espaço doméstico que as mães dos alunos entrevistados desenvolvem as suas actividades. A maioria delas ocupa-se na realização de trabalhos domésticos, nas suas casas, enquanto algumas poucas prestam os mesmos serviços a terceiros; outras ocupam-se na venda de produtos em casa, o que lhes permite dedicar-se, simultaneamente, às suas tarefas domésticas; o número de mães que trabalham por conta de outrem, nos sectores públicos ou privados, é residual (apenas uma).²⁵⁷ O tipo de ocupação profissional da maioria dessas mães reflecte, de alguma maneira, o nível de escolaridade baixo frequentado ou concluído (4ª, 5ª e 6ª classes) ou, mesmo, situações de analfabetismo; apenas uma mãe frequenta o Ensino Superior, retomando os estudos após muitos anos de interrupção.²⁵⁸

Apesar de escassas, as informações disponíveis sobre os avós permitem constatar a diversidade dos locais de origem destes ascendentes dos alunos entrevistados, como Luanda, Kuando-Kubango e Malange, entre outros.²⁵⁹ Quanto às actividades profissionais,

²⁵⁵ Utilizando uma escala que integre três níveis - Escolaridade Elevada (Ensino Médio/PUNIV, Ensino Superior), Escolaridade Média (II e III Níveis do Ensino de Base) e Escolaridade Baixa (I Nível do Ensino de Base, Creche/Jardim Infantil/Iniciação) -, verifica-se que pouco mais de metade dos pais dos alunos inquiridos por questionário detém um nível de escolaridade elevada (quadro III.1.25). Os pais com níveis de escolaridade médio e baixo representam 25% e 22% do total, respectivamente. Direito e Economia são os dois cursos mais assinalados por estes alunos enquanto formações de nível superior realizadas pelos respectivos pais (quadro III.1.26). Dos 27 alunos cujos pais frequentaram ou concluíram os cursos superiores, 10 deles não indicaram, no entanto, os cursos realizados. A pouca verosimilhança destes números, associada à «sobrevalorização» ou à «não valorização» das respostas por parte dos alunos consoante as mesmas sirvam mais ou menos os seus interesses e representações (quadro III.1.27), impõe o mesmo tipo de precauções colocadas pelas questões relativas à ocupação profissional, situações do exercício profissional, incluindo desempenho de cargos e funções dos pais dos inquiridos, ou seja, a necessidade de relativização dessas respostas.

²⁵⁶ As informações do inquérito por questionário confirmam a diversidade de naturalidades das mães (quadro III.1.28).

²⁵⁷ As informações produzidas a partir do inquérito por questionário demonstram que a maioria das mães (55,6%) tem uma ocupação profissional (quadro III.1.29). Tal como no caso dos pais, uma proporção elevada dos alunos inquiridos por questionário não responde à questão relativa ao ramo de actividade (ou tipo de empresas) em que as mães trabalham (quadro III.1.30). A maioria das que trabalham fá-lo por conta de outrem, fora do sector público, atingindo os 55,0% se se incluir os 1,7% de trabalho familiar não remunerado (quadros III.31 e III.1.32; cf. quadro III.1.33 sobre os cargos e funções desempenhados na última profissão pelas mães desempregadas, reformadas ou falecidas). É entre as mães, mais do que entre os pais, que se verifica uma concentração maior de situações de desemprego, 25% superior à dos pais (quadro III.1.34).

²⁵⁸ As informações relativas aos níveis de escolaridade atingidos pelas mães dos alunos inquiridos que responderam ao inquérito por questionário revelam uma polarização da concentração dos níveis de escolaridade elevado e baixo em proporções que alcançam 43,0% e 41,9%, respectivamente, contra o nível médio, que não ultrapassa os 15% (quadro III.1.35). À semelhança dos pais destes alunos, mais de metade das mães atinge escolaridade de nível médio (15,1%) ou elevado (43,0%). Esses valores representam 25,3% e 53,3% entre os pais desses alunos, respectivamente (quadro III.1.36). As mães experimentam uma situação desfavorável quando comparada com a dos pais relativamente aos níveis de escolaridade atingidos.

²⁵⁹ O facto de os alunos entrevistados residirem em Luanda e muitos dos pais e avós serem oriundos de outros locais pode ajudar a explicar a falta de memória ou desconhecimento de informações relativas a esses ascendentes, sobretudo quando se tem em consideração que a presença de alguns desses alunos em Luanda

era, sobretudo, na agricultura que se ocupavam os avós desses alunos, trabalhando nas suas propriedades ou, mesmo, por conta de outrem, como empregados. O caso de um avô com formação jurídica, que chegou a desempenhar altas funções num órgão de soberania do Estado, constitui uma excepção ao tipo de ocupação profissional no contexto em análise. As avós dos alunos entrevistados, por sua vez, dedicavam-se, sobretudo, ao trabalho doméstico e à prática da agricultura. A excepção, uma vez mais, refere-se a uma avó que possuía formação de nível superior e que, antes de se reformar, exercera actividade docente no Ensino Médio/PUNIV.²⁶⁰ A esmagadora maioria dos avós dos alunos entrevistados detém ou detinha baixos níveis de escolaridade, encontrando-se entre eles analfabetos ou pessoas que detinham conhecimentos rudimentares de escrita e leitura («sabe ler e escrever»). Os referidos casos de um avô e uma avó que detinham diplomas ao nível de licenciatura constituíam excepções e integravam o mesmo agregado ou grupo familiar de um aluno entrevistado.²⁶¹

Em alguns agregados familiares, os papéis e funções dos pais são desempenhados e assumidos, como se viu, por outros membros, como padrastos/madrastas, tios/tias ou mesmo irmãos/irmãs mais velhos(as). A adopção e o desempenho desses papéis e funções implicam, entre outros, o assumir de obrigações diversas, como apoio económico-financeiro aos membros do agregado familiar ou apoio no processo de escolarização dos alunos.²⁶² Um elevado número de alunos entrevistados, devido às suas

surge na sequência de abandonos forçados dos antigos locais de residência, de onde são originários, devido às guerras que iam assolando o país, principalmente nas zonas do interior. De facto, a fuga dos locais de conflitos provocara a separação de muitas famílias. Se as pessoas mais velhas, sobretudo os avós, tendiam a permanecer nas suas terras, as pessoas mais novas optavam por fugir, abandonando-as. Sobre as «limitações da memória» (dos inquiridos), seja de curto prazo, seja de longo prazo, cf. Foddy (1996: 101-113).

²⁶⁰ As informações obtidas através do inquérito ressaltam a forte ligação dos avós dos alunos inquiridos (paternos e maternos) ao trabalho agrícola, pequena indústria e serviços (públicos). «Agricultor», «Funcionário público» e «Comerciante» destacam-se de entre as profissões mais exercidas pelos avós (pai do pai e pai da mãe) (quadros III.1.37 e III.1.38). Quanto às avós (mãe do pai e mãe da mãe), as profissões mais assinaladas são «Agricultora» e «Doméstica» (quadros III.1.39 e III.1.40). Sobre a situação do exercício profissional e dos cargos/funções desempenhados, cf. quadros III.1.41 e III.1.42.

²⁶¹ Os avós dos alunos que responderam ao inquérito por questionário alcançam, de uma forma geral, um nível de escolaridade baixo, sendo que, pelo menos, dois terços detinham níveis de escolaridade que não ultrapassavam a 4ª classe (quadro III.1.43; cf., igualmente, quadro III.1.44). Esta realidade é herdeira de experiências provenientes da época colonial, que tendia a não permitir à grande massa da população aceder aos níveis de escolaridade mais avançados; situação ilustrada, de resto, pelo estreitamento do nível de escolaridade média atingida pelos avós, ao incluir não os níveis de Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo) e Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso Técnico, 5º ano antigo), mas apenas o primeiro. A política educativa do Estado colonial inclinava-se a excluir parte significativa da população, mormente as populações colonizadas (cf. *supra*, cap. II. 2).

²⁶² Cerca de um terço dos alunos que responderam ao inquérito por questionário (30,6%) depende economicamente de outros familiares que não os pais (quadro III.1.45); os irmãos ou irmãs (13%) e os tios ou tias (9%) são os mais assinalados. A maioria dessas pessoas trabalha - 86,2% no caso de uma pessoa e 84,6% no caso de ser uma segunda pessoa -, situação que remete para a posse de condições económico-financeiras mínimas por parte desses familiares enquanto factor de assunção da responsabilidade de apoio familiar, além de outros factores, como a obrigação familiar, moral e social (quadro III.1.46).

carências socioeconómicas, necessita de apoios económico-financeiros de outros familiares, além dos pais, para poder, por exemplo, adquirir materiais escolares e vestuário.

III.1.2 Níveis e tipos de ensino frequentados

Nos seus percursos escolares, os alunos podem frequentar os vários níveis de ensino previstos pelo sistema de educação e ensino, desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Superior, passando pelo Ensino de Base (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral).²⁶³

O Ensino Pré-Escolar é, de uma forma geral, pouco frequentado pelas crianças angolanas. A grande maioria das crianças entra directamente para o Ensino de Base/Ensino Geral, na 1ª classe. Na origem desta frequência pouco significativa do Ensino Pré-Escolar encontram-se diversas razões, destacando-se os factores socioculturais e os relativos ao mercado de oferta educativa. Com efeito, o ambiente sociocultural em que vive a grande maioria das crianças em idades previstas para frequentar o Ensino Pré-Escolar contempla, regra geral, não a frequência de instituições formais de ensino escolar, mas sim as práticas educativas vivenciadas junto de familiares e vizinhos, na comunidade (vizinhança, bairro, aldeia), entre crianças da mesma idade, mais novas e mais velhas, e pessoas adultas.²⁶⁴ Por outro lado, o Ensino Pré-Escolar em Angola é um nível de ensino que nunca chegou a ser implementado de forma generalizada, sobretudo fora da capital;²⁶⁵ outrossim, as debilidades económicas e financeiras da grande generalidade das famílias angolanas não favorecem as possibilidades de comparticipação no pagamento dos custos inerentes à frequência desse nível de ensino, que tem lugar, sobretudo, fora das instituições públicas. Assim, as poucas crianças que frequentam o Ensino Pré-Escolar fazem-no porque têm mais oportunidades educativas que as outras, traduzidas no melhor acesso (oferta) a esses

²⁶³ Sobre as estruturas dos sistemas de ensino e as respectivas terminologias utilizadas, cf. *supra* Organigramas dos sistemas de educação de 1977 (Decreto-lei 40/80, de 14 de Maio) e de 2001 (Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro) (figura II.2.14).

²⁶⁴ As famílias (pessoas adultas) não deixam, por conseguinte, de educar ou socializar os filhos (jovens e crianças) levando em consideração os modelos socioculturais que vivenciaram e vivenciam. E no confronto entre saberes, práticas sociais tradicionais (saberes populares) e normas familiares, por um lado, e saberes e comportamentos apreendidos na escola, por outro, os primeiros tendem a ter maior força. Sobre a coexistência de dois tipos/modelos de estruturação familiares na sociedade angolana - famílias tradicionais (que preservam hábitos e costumes tradicionais) e famílias urbanas (que conservam padrões culturais ocidentais) -, cf. Sousa Silva e Prata (2002); sobre a maior importância das normas e regras familiares do que as escolares no espaço social angolano, cf. Madeira (1999) e Silva (2011a); e, finalmente, sobre uma análise das tendências urbanas ou diferentes graus de integração e adopção da urbanidade em Luanda, destacando, entre outras variáveis, o nível de escolaridade ou a integração da Língua portuguesa, como língua veicular, cf. Rodrigues (2003).

²⁶⁵ A escassez de creches e jardins-de-infância ou a sua não existência em locais próximos das residências das famílias, associadas à situação de conflito armado, estão na origem do fraco desenvolvimento do Ensino Pré-escolar, que contribui, por sua vez, para uma entrada tardia das crianças no sistema de ensino, aos seis, sete ou mais anos de idade (Nguluve, 2006).

serviços, sobretudo na capital, e na posse de condições económico-financeiras e de «capital social e cultural» que favorecem a procura e frequência deste tipo de ensino.²⁶⁶

Ao nível do Ensino de Base (ou Primário), os alunos frequentam as oito/seis primeiras classes.²⁶⁷ Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), os jovens podem optar por frequentar entre Ensino Médio Técnico, Ensino Médio Normal e Ensino PUNIV (ou Formação Profissional Básica, Formação Média Técnica, Formação Média Normal e Ensino Geral). Uma maior «preferência» dos alunos (e suas famílias) pela via do Ensino/Formação Técnico fica a dever-se, entre outros, às oportunidades educativas existentes, traduzidas em ofertas de vagas no sistema de ensino, e aos propósitos, natureza e organização das referidas vias de formação. Além de dispor de uma maior oferta em termos de vagas do que as vias do Ensino PUNIV/Formação Geral, as vias do Ensino Médio Técnico apresentam mais alternativas formativas e profissionais aos alunos (e famílias). O Ensino PUNIV (subdividido em duas grandes áreas de conhecimentos - Ciências Sociais e Ciências Exactas) ou o Ensino Geral (organizado em quatro áreas de conhecimento - Área de Ciências Físicas e Biológicas, Área de Ciências Económico-Jurídicas, Área de Ciências Sociais e Área de Artes Visuais) consiste em ciclos longos de estudos que preconizam a preparação dos alunos para a prossecução de estudos ao nível do Ensino superior,²⁶⁸ e não tanto para a aquisição de competências para a inserção no mercado de trabalho. A via do Ensino Técnico, pelo contrário, diz respeito a ciclos curtos de estudos que preconizam a preparação dos alunos para a entrada imediata no mercado de trabalho - permitindo-lhes adquirir competências específicas em determinadas áreas profissionais (por exemplo, Topografia, Jornalismo, Contabilidade, Saúde, Petróleo, Informática, Educação/Formação de Professor) -, sem descurar a possibilidade de continuidade de estudos ao nível do Ensino Superior. Como análises ulteriores demonstrarão, nas suas escolhas escolares, os

²⁶⁶ Os pais e encarregados de educação dos dois alunos entrevistados - Teotónio e Suzete (ambos estudantes universitários) - que tiveram a oportunidade de frequentar o Ensino Pré-Escolar são detentores de formação escolar de nível Médio e/ou Superior e assumem-se, profissionalmente, como «Técnicos Médios» e «Quadros Superiores»: «[...] ele [pai] era comandante geral da polícia. Tinha curso superior, psicologia [...] [a mãe] é directora de gabinete, exerce secretariado profissional. Está a formar-se em sociologia também» [Suzete]; «a minha mãe é engenheira química e o meu pai é biólogo» [Teotónio]. Note-se que os nomes dos entrevistados que surgem no corpo do texto e nos quadros (Anexo I) são fictícios, uma estratégia que visa garantir o anonimato dos mesmos e, simultaneamente, obedecer aos pedidos expressos de alguns deles. Por uma questão de consistência, manteve-se estratégia semelhante em relação a todos os entrevistados, mesmo nos casos em que não houve solicitação explícita ou insistente da observação do anonimato. Em todo o caso, os testemunhos apresentados no texto são acompanhados das necessárias e suficientes informações de contextualização.

²⁶⁷ Utilizando simultaneamente as terminologias adoptadas nas duas estruturas dos sistemas de ensino de 1977 e de 2001. Sobre esses dois sistemas de ensino, cf. *supra*, cap. II.2.

²⁶⁸ A necessidade de uma mais forte consistência entre as diversas áreas de conhecimento das formações de nível não superior e a natureza dos cursos superiores que dão acesso é assumida no sistema de educação e ensino de 2001 implementado a partir de 2004; cf. *supra* cap. II.2.

alunos (e suas famílias) tendem a levar em consideração as oportunidades proporcionadas por essas distintas vias de ensino e as suas reais possibilidades de continuidade de estudos/entrada no mundo de trabalho, numa estratégia de tomada de decisões que satisfaça da melhor forma possível os seus desejos e interesses.²⁶⁹ Mais de metade dos alunos entrevistados que realizam a sua formação ao nível do Ensino Médio estudam nos Institutos Médios Técnicos, sejam Institutos Médios Técnicos Profissionais, sejam Institutos Médios Técnicos Normais, constituindo uma minoria os alunos que estudam nos Centros PUNIV.²⁷⁰

O Ensino Superior não é, ainda, acessível a um grande número de alunos angolanos. Muitos dos que gostariam de realizar a sua formação neste nível de ensino não a podem concretizar, nomeadamente porque não conseguem vagas no sistema de ensino público, não dispõem de condições económico-financeiras que lhes permitem suportar as despesas com o ensino num Instituto/Universidade privado ou não conseguem obter apoios, como bolsas de estudo, das mais diversas instituições. Nota-se, no entanto, que o número de alunos angolanos que frequenta o Ensino Superior tem vindo a aumentar ao longo dos anos; um elevado número de alunos que se encontram a estudar no Ensino Médio Técnico/PUNIV e Ensino Secundário tenciona prosseguir os seus estudos no Ensino Superior, seja na Universidade pública, seja na Universidade privada; e muitos que estão a frequentar cursos de licenciatura manifestam desejo de prosseguir formação pós-graduada, tanto ao nível do mestrado como do doutoramento.²⁷¹

Os alunos frequentam esses níveis de ensino em vários tipos de ensino, nomeadamente os ensinos público e privado, e o ensino promovido pelas confissões religiosas, mormente as cristãs (Igrejas Católica e Protestantes).

Na origem da procura e frequência dos diferentes tipos de ensino estão razões diversas, associadas, entre outras, à realidade socioeducativa do país e às condições

²⁶⁹ O Ensino PUNIV (no sistema de ensino de 1977) e o Ensino Geral (no sistema de ensino de 2001) emergem enquanto tipos de ensino de estudos longos, orientados para o prosseguimento de estudos ao nível do Ensino Superior, enquanto o Ensino Médio Técnico e Médio Normal (no sistema de ensino de 1977) e Ensino Secundário, integrando Formação Profissional Básica, Formação Média Normal e Formação Média Técnica (no sistema de ensino de 2001) surgem, simultaneamente, como tipos de ensino de estudos curtos e longos, orientados para a entrada no mercado de trabalho e/ou continuidade de estudos. Este dualismo do ensino, que potencia as alternativas formativas (profissionais), favorece as representações sociais positivas dos alunos relativamente a estes últimos tipos de ensino, confirmando resultados de estudos de outras realidades sociais (Menandro e Sousa, 2010; Lima e Machado, 2012).

²⁷⁰ As informações produzidas através do inquérito por questionário corroboram essas preferências dos alunos. A maioria dos alunos frequenta o Ensino Médio Técnico, 50,0% no Ensino Médio Técnico Normal e 6,0% no Ensino Médio Técnico; frequentam o Ensino PUNIV 41% de alunos, 26,1% na Área de Ciências Sociais e 14,9% na Área de Ciências Exactas; apenas 3,0% de alunos frequentam o Ensino de Base (quadro III.1.47).

²⁷¹ Cf. *infra*, cap. III.4.1.

socioeconómicas dos alunos e suas famílias. Atente-se às experiências de alguns alunos. Bernardo inicia os seus estudos primários numa escola pública, na terra natal, Malange, com sete anos de idade, entrando para a 1ª classe. Na sequência do falecimento do pai, vai para Luanda com a mãe. Ali prossegue os seus estudos, também em escolas públicas, e obtém diploma no curso médio de Jornalismo. Nos três anos que se seguiram à conclusão do nível de Ensino Médio Técnico não consegue entrar no Ensino Superior público. Como não tem condições económicas e financeiras bastantes para custear os estudos numa instituição de Ensino Superior privado não prossegue a sua formação. No segundo ano de tentativas de entrada no Ensino Superior público, Bernardo apresenta apenas candidatura ao Curso de Direito, na Faculdade de Direito. Na verdade, a instrução dos processos de candidaturas autónomas a várias Faculdades/Cursos com vista à inscrição nas «provas de acesso» exige disponibilidades financeiras que não estão ao seu alcance. Quando consegue dinheiro suficiente para custear a instrução do processo de candidatura para o Curso de Sociologia, na Faculdade de Letras da UAN, os prazos tinham sido ultrapassados. Situação semelhante tinha ocorrido, aliás, quando do ingresso no Ensino Médio Técnico/PUNIV. Com efeito, apesar de, inicialmente, ter admitido a possibilidade de apresentar candidatura ao Instituto Médio Técnico de Petróleo, no Sumbe, não dispunha de condições económicas e financeiras que permitissem atender às exigências do referido curso, nomeadamente a aquisição do enxoval, que inclui, entre outros, uniforme, roupas de cama e objectos de higiene pessoal. Decidira, então, apresentar candidaturas a outros cursos, no caso a Construção Civil, no Instituto Médio Industrial de Luanda (IMIL), mais conhecido por Makarenko, e o Jornalismo, no Instituto Médio de Economia de Luanda (IMEL). Graciano estuda, igualmente, em escolas públicas. Faz as quatro primeiras classes, 1ª-4ª classes, em Viana, a 5ª e a 6ª classes no Bengo, e a 7ª e 8ª classes em Luanda. As «mudanças forçadas» de escolas, associadas às mudanças de locais de residência, ficaram a dever-se às fragilidades económicas e financeiras da família, agravadas com o falecimento do pai. É na sequência da morte do pai que Graciano vai viver com uma avó, no Bengo, e ali prosseguir os seus estudos, enquanto a mãe vive em Luanda. Apesar de serem muito limitadas as condições de estudo no Bengo, mormente a falta de infra-estruturas, tais como bibliotecas, estudar ali representa menos custos económicos e financeiros para a mãe de Graciano. Em Luanda, quando prossegue os estudos no Ensino PUNIV, na Área de Ciências Sociais (10ª classe), numa escola pública, Graciano interrompe a sua formação para trabalhar, devido às suas dificuldades económicas e financeiras e as da sua família. Saturnino faz o curso Médio Técnico de Informática, numa escola pública, em Luanda, frequentando a 11ª classe. Por falta de vagas na escola pública, estudara as 6ª, 7ª, 8ª classes e primeiro trimestre da 9ª classe numa escola privada. Por falta de pagamento das mensalidades,

tivera, no entanto, que abandonar este tipo de instituição de ensino e retomar os estudos numa escola pública. Marisol estudou as duas primeiras classes (1ª e 2ª classes) em Ndalatando, numa escola pública. De modo a poder continuar os estudos em melhores condições, vai viver para Luanda, com a irmã mais velha, a pedido e por insistência desta. Fagundes entra para a escola pública aos sete anos de idade, para a 1ª classe. Na 5ª classe fica excluído do sistema de ensino por não conseguir um lugar na escola pública situada no seu local de residência (Golfe). No ano seguinte retoma os estudos, ao conseguir uma vaga na escola da sua área de residência. Quando conclui a 5ª classe não prossegue estudos numa escola pública, visto não ter conseguido vaga em horário escolar diurno e os pais considerarem que estudar em regime nocturno é perigoso, sendo que, na altura, a única alternativa viável passava por continuar os estudos numa escola da Igreja Kimbandista. Prossegue os seus estudos ao nível do Ensino Médio em Luanda, numa escola pública, frequentado e concluindo o curso Médio de Jornalismo. Quando frequentava a 3ª classe, Anabela mudara de uma escola pública para uma escola privada num bairro de Luanda (Rocha Pinto), na sequência da mudança do local de residência do agregado familiar e da não obtenção de uma vaga em escolas públicas no novo local de residência. Frequentou a 9ª classe no Ensino PUNIV, na Área de Ciências Exactas, numa escola pública. Devido às reprovações nas Disciplinas de Matemática, Física, Química e Português, teve que sair do sistema de Ensino. Como não possuía condições económicas e financeiras para prosseguir os estudos numa escola privada, permanece em casa; não estuda nem trabalha. Tem realizado «provas de recurso», mas sem sucesso. Florêncio reprovava na 2ª classe, quando estudava numa escola pública. Essa reprovação, associada aos problemas de saúde que afectavam de forma negativa o seu próprio relacionamento com colegas, precipitou a decisão dos pais de o mudar de escola, indo estudar para uma sala de «Explicação», uma instituição de ensino privada. Saídas do sistema de ensino por falta de vagas; saídas do sistema de ensino público por acumulação de reprovações; vivências de situações de «mudanças forçadas» de locais de residência e tipos de escolas; saídas do sistema de ensino para se trabalhar, de modo a poder garantir a sobrevivência própria e/ou da família; saídas de escolas privadas, devido ao incumprimento de compromissos assumidos, como o não pagamento das mensalidades relativas a propinas escolares, e o retomar dos estudos em escolas públicas; a não apresentação de candidaturas aos Ensino Médio Técnico/PUNIV e Ensino Superior (privado ou público), por falta de condições económicas e financeiras que permitem custear as despesas inerentes - eis alguns elementos de percursos escolares de alguns alunos que ilustram e fundamentam as razões da procura e frequência dos diferentes tipos de ensino, e revelam, simultaneamente, alguns constrangimentos a que estão sujeitos os alunos angolanos.

A escassez de ofertas educativas e as debilidades económico-financeiras das famílias da grande maioria dos alunos favorecem as preferências dos alunos (e famílias) pelo ensino público.²⁷² Na verdade, a frequência de outros tipos de ensino - ensino privado e ensino ligado às confissões religiosas - exige o pagamento de certos valores monetários que não estão ao alcance da grande maioria da população. Devido ao elevado custo económico e financeiro, só um número muito reduzido de alunos tem a possibilidade de frequentar o ensino privado, mormente o Ensino Superior privado. Filho de pais detentores de formação de nível superior, quadros «superiores» que gozam de um estatuto socioeconómico e financeiro que se situa acima do da maioria dos alunos e famílias angolanos, Teotónio estudou as primeiras quatro classes (1^a-4^a classes) numa Escola ligada à Igreja Católica e as 5^a e 6^a classes na escola pública. Prossegue estudos da 7^a à 12^a classes num colégio privado, em Luanda, onde a mãe é professora, leccionando aulas aos alunos da 7^a e 8^a classes. Frequenta o 2^o ano do curso de Informática, numa Universidade privada, em Luanda, onde, de resto, fizera o «curso propedêutico», tendo estudado então as Disciplinas de Matemática, Português, Inglês e Informática. Suzete, que estuda Geologia na Faculdade de Ciências da UAN, pertence, tal como Teotónio, a um agregado familiar cujos pais frequentaram ou concluíram formação de nível superior e detêm condições económico-financeiras mais favoráveis do que a maioria das famílias angolanas. Frequentou e concluiu o Curso Médio Técnico de Petróleos num Colégio privado, em Luanda, uma formação que ia ao encontro dos seus desejos e interesses e os da sua família: realizar cursos das suas preferências, no local de residência da família (Luanda). Para os poucos alunos e famílias que possuem condições económicas e financeiras que permitem custear os estudos no ensino privado, a frequência deste tipo de ensino pode constituir, de facto, uma oportunidade para satisfazer os seus desejos genuínos, como realizar formações/cursos nos domínios de conhecimentos que desejam; satisfazer as necessidades e conveniências de pais e filhos trabalharem e estudarem «próximos uns dos outros» (nas mesmas instituições escolares ou em instituições escolares situadas próximo umas das outras, próximo das residências); ou escapar às experiências, quase sempre dolorosas, associadas à realização das «provas de acesso» e/ou «apresentação de candidaturas a inscrições/matriculas» nas escolas públicas. De resto, mesmo no quadro do ensino público, muitos alunos (e famílias) experimentam situações de «exclusão», traduzidas na impossibilidade de acederem ao sistema de ensino, quando não podem comparticipar

²⁷² As informações proporcionadas pelo inquérito por questionário confirmam essa maior procura e frequência do ensino público por parte dos alunos: a maioria dos alunos (61%) frequenta o ensino público (quadro III.1.48).

financeiramente o pagamento de certos custos do ensino.²⁷³ No caso do Ensino Superior público em regime pós-laboral, cuja frequência exige o pagamento de uma propina mensal, estas fragilidades económicas e financeiras dos alunos (e famílias) ganham um relevo ainda maior, visto que as notas mínimas de acesso exigidas, resultantes das «provas de acesso», são inferiores às aquelas exigidas para os cursos em regime diurno. Por outro lado, se é verdade que a oferta pública de ensino é insuficiente face à procura, não é menos verdade que a oferta privada não constitui, ainda, uma verdadeira alternativa, devido, entre outros factores, à sua insuficiência e aos elevados preços praticados. A frequência do ensino privado não constitui a primeira opção para a maioria dos alunos e famílias. Em muitos casos, a realização da escolarização em estabelecimentos de ensino privados está associada a razões que escapam ao controlo dos alunos e famílias, assumindo-se como constrangimentos e situações excepcionais. São os casos, por exemplo, de alunos que, na sequência de mudanças de locais de residência dos familiares, têm dificuldades em encontrar vagas em escolas públicas ou de alunos que experimentam as reprovações e enfrentam a escassez de vagas no sistema de ensino público.

A marca diferenciadora da procura e frequência de instituições escolares ligadas às confissões religiosas, sobretudo as escolas promovidas pela Igreja Católica, está associada às imagens de seriedade, honestidade e credibilidade das próprias instituições escolares, de que são exemplos o Instituto Médio Normal de Educação-Marista de Luanda (IMNE-Marista), a Universidade Privada de Angola (UPRA) - anteriormente conhecida por Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA) -, o Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA) ou a Universidade Católica de Angola (UCAN); às imagens de qualidade das formações ministradas; aos sentimentos de segurança proporcionados, seja os de segurança económico-financeira, prestígio cultural e social, seja os de protecção física e psicológica, estes últimos, sobretudo, num passado não muito longínquo, marcado pela situação de conflito armado.²⁷⁴ Muitos alunos (e famílias) procuram e frequentam

²⁷³ O ensino tendencialmente gratuito é, para muitas famílias, incomportável em termos económicos e financeiros. Cerca de metade das crianças que frequentaram a escola em 1996 pagou ou deu algum contributo, em géneros, para poder realizar os seus estudos, contrariando as indicações expressas do Ministério da Educação que, através de um despacho, tinha proibido as direcções das escolas e os professores de receberem qualquer tipo de contribuição; outrossim, as famílias têm que comprar livros e outros materiais escolares para os alunos, incluindo bancos ou cadeiras para os seus filhos se sentarem na sala de aula, devido à falta desses equipamento em muitas escolas (UNICEF/Angola, 1998).

²⁷⁴ Muitas aproximações a escolas ligadas às comunidades ou confissões religiosas iniciam-se desde muito cedo, ao nível de Ensino de Base, e prolongam-se durante todo percurso escolar. Atente-se aos casos paradigmáticos das alunas Beatriz e Margarida. A primeira sempre estudou em escolas ligadas à Igreja Católica, dirigidas por «religiosas». Iniciara essa convivência em Cabinda, onde concluiu a 4ª classe, e prosseguira-a em Luanda, até à 8ª classe. Os laços fortes que a ligam às instituições religiosas sustentam o apoio que ainda hoje recebe da Congregação religiosa Irmãs da Luz, mormente o alojamento em Luanda que lhe permite estudar Economia na UniPiaget, uma instituição privada de Ensino Superior. Margarida, por sua

instituições de ensino ligadas à Igreja Católica com a convicção de que realizam as suas formações em instituições escolares credíveis, sérias e honestas, a começar por um processo de recrutamento de candidatos, assente em «provas de acesso», apreendido como sendo transparente e justo. Estas instituições escolares são vistas, de um modo geral, como sendo escolas detentoras e promotoras de formações de qualidade, «qualidade superior» àquela proporcionada por outros tipos de escolas (públicas e privadas). Estas representações são conformes aos resultados de estudos realizados noutras realidades sociais que ressaltam o bom desempenho das escolas católicas, no quadro das instituições de ensino privado, associado aos modos de organização e funcionamento favorável ao sucesso (mais do que as públicas, por exemplo), mormente a implementação de certos factores como o rigor, a disciplina, a exigência ou as elevadas expectativas escolares (Gamoran e Long, 2006; Coleman, 2008). As escolas ligadas às Confissões religiosas proporcionam aos alunos oportunidades de estes realizarem formações escolares que, de outro modo, seriam impossíveis. Se é verdade que os alunos que frequentam algumas instituições escolares ligadas à Igreja Católica podem, também, confrontar-se com dificuldades relativas aos custos financeiros associados às formações - a frequência das diversas formações exige a comparticipação no pagamento de algumas despesas, como as propinas mensal ou trimestral -, não é menos verdade que as próprias instituições de ensino, seja do Ensino Superior, seja do Ensino de Base (ou Primário) e do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), são sensíveis a esse problema e procuram minorá-lo ou resolvê-lo através de apoios vários, nomeadamente a facilitação de pagamentos faseados de propinas, a atribuição de bolsas de estudos ou a implementação de sistemas de ajuda mútua entre alunos, professores e funcionários, como é exemplo a «solidariedade», uma prática que tem lugar no IMNE-Marista e que consiste na contribuição financeira de alunos, professores e funcionários destinada a apoiar os alunos (mais) carenciados. A procura e frequência de instituições escolares ligadas às outras confissões religiosas, como as Igrejas Protestantes (Metodistas e outras), está relacionada, entre outros, com o «aproveitamento das oportunidades educativas surgidas»,²⁷⁵ no contexto da debilidade do mercado de oferta educativa e das dificuldades económicas e financeiras das famílias.²⁷⁶

vez, iniciara os seus estudos na escola Primária, na 1ª classe, no Colégio Católico Cristo Rei, no Bengo, dirigido por religiosas (Freiras). Entrou para a Congregação Religiosa Irmãs da Luz, na 5ª Classe, ainda no Bengo e depois veio para Luanda, onde prosseguiu os estudos no IMNE-Marista, tendo contado desde sempre com apoios da mesma Congregação.

²⁷⁵ Sobre a adopção de critérios de escolhas escolares, cf. *infra*, cap. III. 4.1.

²⁷⁶ Condicionam, igualmente, a procura e frequência dos diferentes tipos de ensino os desempenhos escolares dos alunos e as «complexidades burocrático-administrativas» associados aos processos de acesso/ingresso no

As razões que estão na base da procura e frequência dos diferentes tipos de ensino condicionam sobremaneira os percursos escolares dos alunos, afectando a sua entrada, continuidade e saída do sistema de ensino.

III.1.3 Dificuldades vivenciadas

III.1.3.1 Ingressar no sistema de ensino – vias e «esquemas»

Muitas das dificuldades que os alunos enfrentam no decurso dos seus percursos escolares ocorrem, ainda, no quadro do processo de ingresso no sistema de ensino. Para ingressar nos subsistemas do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e Ensino Superior, os alunos utilizam várias vias, nomeadamente a «apresentação de candidaturas a inscrições/matrículas», as «provas de acesso», os «cursos propedêuticos» (ou «ano zero»), o «encaminhamento»/«transição» ou o «tráfico de influência», incluindo as práticas da «gasosa» e da «cunha».

Anteriormente a 1997, a entrada no Ensino Médio Técnico/PUNIV público fazia-se pela via da realização de «provas de acesso»; as escassas vagas então disponíveis deveriam ser ocupadas pelos alunos que alcançassem as classificações mais elevadas, de entre as classificações iguais e superiores às notas mínimas exigidas. Fagundes entrou para o IMEL após ter obtido resultado positivo nas «provas de acesso», tendo ali frequentado e concluído, com êxito, o curso Médio Técnico de Jornalismo. Valéria fez o curso Médio

sistema de ensino. Os resultados positivos bastante nas «provas de acesso», que garantem um lugar num estabelecimento de ensino superior público, constituiriam uma via eficaz para contornar as dificuldades económico-financeiras dos alunos (e suas famílias) impeditivas de prosseguimento de estudos. Para os alunos (e famílias), o desafio das «provas de acesso» apresentar-se-ia como um elemento passível de algum controlo, cabendo aos próprios dotarem-se de conhecimentos e competências necessários à obtenção de notas positivas bastante para garantir uma vaga no sistema de ensino. A margem de manobra dos alunos (e famílias) permaneceria, todavia, limitada considerando a fraqueza da oferta educativa - haveria sempre muitos alunos que ficariam fora do sistema de ensino, por falta de vagas - ou os constrangimentos associados aos processos de «apresentação de candidaturas a inscrições/matrículas» e de realização das próprias «provas de acesso». Com efeito, além de ser pouco transparente, integrando toda uma gama de comportamentos dos diversos agentes educativos (alunos, famílias, professores, funcionários) que tendem a distorcer as regras de concorrência, como são, por exemplo, as práticas da «gasosa», a realização das «provas de acesso» está envolta em complexidades burocrático-administrativas que tornam todo o processo moroso e oneroso, nomeadamente a apresentação de uma panóplia de documentos, os procedimentos de reconhecimento e autenticação desses mesmos documentos (originais e fotocópias de certificados de habilitações literárias, de bilhete de identidade/cédula pessoal, declaração do serviço para alunos trabalhadores, de cartão de recenseamento militar), a organização de múltiplas candidaturas de forma autónoma e independente (sem a possibilidade de cruzamento ou rentabilização/racionalização dos documentos/informações), ou a preparação e realização das «provas de acesso». Recorde-se, na circunstância, o caso de Bernardo, que não pôde apresentar candidaturas ao Ensino Superior logo após a conclusão de Ensino Médio, uma vez que só recebera o certificado da conclusão do Curso Médio de Jornalismo numa altura em que os prazos de «apresentação de candidatura a inscrição/matricula» tinham terminado. No ano seguinte só pôde apresentar candidatura ao Ensino Superior público, à Faculdade de Direito, ao curso de Direito. Não tendo alcançado notas suficientes para ingressar na Universidade, haveria de tentar novamente no ano imediatamente a seguir. Nessa terceira tentativa inscreveu-se para as «provas de acesso» aos cursos de Direito, na Faculdade de Direito da UAN, e de Relações Internacionais, no Instituto Superior de Relações Internacionais (Instituição ligado ao Ministério das Relações Exteriores - MIREX). Devido à coincidência de horários de realização dessas «provas de acesso», Bernardo acabaria por não prestar provas para o Curso de Relações Internacionais.

Técnico de Enfermagem, num Instituto Médio de Saúde (IMS), após ter realizado as «provas de acesso» com sucesso. Bernardo entrou para o curso de Jornalismo, no IMEL, tendo obtido 13 valores, quando a nota mínima exigida era de sete valores. Não obtivera, no entanto, resultados positivos nas «provas de acesso» para o curso Médio Técnico de Construção Civil, no Makarenko, sua segunda opção, tendo alcançado então oito valores, quando a nota mínima exigida era 11 valores. Adriano entrou para o Makarenko, para o Curso de Química, sua segunda opção, após ter alcançado 10 valores nas «provas de acesso». Isso só aconteceu dois anos depois de ter concluído a 8ª classe, visto que as suas primeiras tentativas de entrada no Ensino Médio foram mal sucedidas: não pôde fazer as «provas de acesso» para entrar no Ensino PUNIV, por ter chegado atrasado às provas; os resultados das «provas» realizadas no IMEL, para o curso de Jornalismo, não foram positivos, tendo obtido oito valores contra os 13 valores mínimos exigidos; e as provas realizadas no Makarenko também não foram positivas. De resto, só tinha apresentado candidatura a esta última instituição por recomendação de um tio, que lhe tinha chamado a atenção para o facto de apenas duas candidaturas poderem não ser suficientes para garantir a obtenção de uma vaga no sistema de ensino. Aproveitou o tempo de interrupção dos estudos, nesse primeiro ano de candidaturas sem êxito, para fazer «cursos preparatórios» destinados à realização das «provas de acesso», frequentando aos fins-de-semana as aulas das Disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Química, e estudando a Disciplina de História em casa, sozinho. A razão de ser de uma preparação em várias Disciplinas prendia-se com a necessidade de alargar o leque de possibilidades de escolhas/candidaturas. No ano seguinte, altura em que conseguiu entrar para o curso de Química, sua segunda opção, ao obter 10 valores nas «provas de acesso», não obteve, no entanto, as notas mínimas exigidas para os Cursos Médio Técnico de Construção Civil ou de Jornalismo.

Desde 1997, os ingressos no Ensino Médio Técnico/PUNIV passaram a ser feitos através de uma «selecção», da responsabilidade das escolas, pela via da «apresentação de candidaturas a inscrições/matrículas», na 9ª classe, constituindo critério de acesso prioritário a combinação de idades baixas dos candidatos com as notas finais elevadas (comprovadas pela Declaração/Certificado de conclusão de 7ª e 8ª classes).²⁷⁷ Nas escolas ligadas à Igreja Católica, como o IMNE-Marista e o ICRA, as «provas de acesso» (a que se juntam, por vezes, cartas de recomendação) continuam, no entanto, a ser uma via de

²⁷⁷ As informações produzidas através do inquérito por questionário confirmam a importância desta via de ingresso na 9ª classe: mais de três quartos dos alunos inquiridos (76,6%) ingressaram no sistema de ensino ou prosseguiram os seus estudos por essa via (quadro III.1.49).

entrada no sistema de ensino, constituindo, aliás, critério de selecção, por excelência, sempre que se trata do primeiro ingresso na instituição escolar, mesmo ao nível do Ensino de Base. Este procedimento, apreendido pelos alunos (e famílias) como sendo rigoroso, transparente e justo, contribui para reforçar o referido prestígio e reputação de qualidade, rigor e exigência destas instituições de ensino ligadas à Igreja Católica. Florêncio entrou para o IMNE-Marista, na 9ª classe, para frequentar o curso de Formação de Professor de Educação Moral e Cívica, após ter alcançado a nota mínima exigida nas «provas de acesso». Só conseguiu, no entanto, entrar para esta instituição escolar dois anos após ter concluído a 8ª classe, sendo que as suas primeiras tentativas de ingresso no ensino público, através de «apresentação de candidaturas a inscrições/matrículas» a três instituições de ensino (IMEL, PUNIV do Cazenga e IMGK-Instituto Médio de Gestão do Kikolo), não tinham tido sucesso.

Ao contrário do que sucede actualmente com o Ensino Médio Técnico/PUNIV público, no Ensino Superior público são as «provas de acesso» que constituem critério de selecção.²⁷⁸ Da sua realização derivam, pelo menos, três resultados: provas bem-sucedidas, quando os resultados são positivos bastantes, isto é, atingem-se as notas mínimas exigidas pelas diversas Faculdades/Cursos e os alunos conseguem vagas no curso/formação do seu interesse; provas com sucesso parcial, quando os resultados não são positivos bastantes, isto é, alcançam-se as notas mínimas exigidas pelas diversas Faculdades/Cursos e os alunos conseguem lugares que não correspondem aos seus desejos e interesses genuínos; e provas sem sucesso, quando os resultados não são positivos, isto é, não se atingem as notas mínimas exigidas, ou, mesmo, quando os atingem, os alunos não conseguem vagas.

O desempenho escolar dos alunos e os seus percursos escolares resultam de uma multiplicidade de factores. Certos tipos de estudos ressaltam sobretudo os factores ligados às heranças familiares. Nesta perspectiva sobressaem o peso do *background* familiar, mormente um rigoroso e intenso envolvimento familiar na escolarização (Gundlach e Woessmann, 2003), as elevadas expectativas e atitudes positivas dos pais relativamente ao futuro escolar dos filhos e educandos (Grácio, 1997b; Nonoyama-Tarumi, 2008; Fasang *et al.*, 2010; Ou e Reynolds, 2014), a importância das condições de estudo existentes em casa (Schultz, 2005) ou a importância do capital escolar (Grácio, 1997b; Gomes da Silva, 1999; Mateus, 2002; Machado *et al.*, 2003; Sebastião, 2009; Sidalina Almeida, 2009) e cultural das famílias (Byun, S.-Y. *et al.*, 2012; Seabra, 2012; Marteleto e Andrade, 2013; Paino e

²⁷⁸ A partir de 1992, as condições de entrada no Ensino Superior Público integram *numerus clausus*, incluindo as notas obtidas no ensino Médio/PUNIV e a nota mínima alcançada nas provas de acesso para cada curso (cf. Heimer *et al.*, 2003; UAN, Senado Universitário, 2003; Langa, 2013).

Renzulli, 2013; Evans *et al.*, 2014). Sem negar a relevância do peso das heranças familiares, mas recusando o seu carácter determinista, outros tipos de estudos evidenciam outros factores e diversidades de formas de combinações entre eles para explicar o desempenho escolar dos alunos e seus percursos escolares. Alguns destes estudos salientam os modos de organização e funcionamento das escolas privadas, em geral, e das escolas católicas, em particular, em torno das expectativas, das normas e dos currículos como aspecto particularmente favorável ao sucesso (Gamoran e Long, 2006; Coleman, 2008; Boudrenghien e Frenay, 2011). O estudo de Diallo (2006), conduzido junto de alunos do último nível do secundário geral do primeiro ciclo (10º ano) pertencentes a grupos ou famílias de débeis condições socioculturais da Guiné-Conakry (país da África Ocidental), e em particular as raparigas que, nesta realidade social, são as mais penalizadas por aquelas condições socioculturais, explica o sucesso escolar desses alunos a partir dos esforços e perseveranças que os próprios colocam nos seus processos de escolarização. Outros estudos demonstram a pluralidade dos referidos factores explicativos do desempenho escolar e percursos escolares. Os trabalhos de Woessmann (2007) e de Woessmann e Schultz (2007), por exemplo, analisam as diferenças internacionais dos resultados escolares tomando em consideração múltiplos factores. Entre estes, destacam-se os interesses e envolvimento dos pais, por um lado, e as diferenças internas de funcionamento das instituições escolares dos países, por outro; estas últimas incluem a realização dos exames nacionais, a publicação e análise dos seus resultados, os mecanismos de controlo do ensino, a autonomia escolar, a competição existente entre as escolas (públicas e privadas) ou os efeitos decorrentes das metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Sem recusar o peso dos factores socioeconómicos, Justino (2013) avança um modelo de análise dos desempenhos escolares dos alunos que combina, de formas variadas e nos mais diversos contextos geográficos, socioculturais e circunstâncias, vários factores, tais como a estrutura de oportunidades educativas, as disposições, as capacidades e as expectativas dos alunos. Como base neste modelo procura explicar os resultados dos alunos portugueses nos testes Program for International Student Assessment - PISA (2009) principalmente pelo efeito de escola (cf. Cousin, 1999; Lima, 2008; Melo, 2011a), que teria na sua origem a conjugação daqueles vários factores (Justino, 2013).²⁷⁹

²⁷⁹ Uma análise do desempenho escolar na sua tripla relação com as desigualdades sociais (socioeconómicas, de género e étnico-nacionais), os momentos de «maior vulnerabilidade nos trajectos escolares» (transição de ciclo) e as diferentes Disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Ciências Físico-Químicas) encontra-se em Roldão *et al.* (2009a). Para uma análise de estudos realizados noutros

Um número elevado de alunos objecto da presente pesquisa obtém resultados não positivos nas «provas de acesso», o que não lhe permite a permanência/entrada no sistema de ensino. Não são raros, por conseguinte, os casos semelhantes aos do estudante Bernardo que não conseguiu entrar na Universidade nos três anos a seguir à conclusão do Ensino Médio Técnico, associado ao facto de não ter obtido notas bastantes.²⁸⁰ Diferentes de Bernardo, alunos como Marito, Suzete ou Fagundes entraram para a Universidade pública após realizarem com sucesso as «provas de acesso».²⁸¹ Os dois primeiros estudam, respectivamente, Engenharia Geográfica e Geologia, e o terceiro cursa Direito. Outros alunos vivenciaram realidades semelhantes às da Beatriz, seja no ensino público, seja no ensino privado. Esta aluna desejava fazer formação superior na UCAN, mas acabou por estudar Economia na UniPiaget, após ter realizado com sucesso as «provas de acesso» nesta última instituição.²⁸²

Do ponto de vista das Universidades, a existência de «provas de acesso» justifica-se por várias razões. Uma delas é a necessidade de seleccionar os alunos que podem, ou não, prosseguir os estudos, constituindo «as provas de acesso» um mecanismo de selecção tanto mais pertinente quanto se está em presença de uma realidade socioeducativa que se caracteriza pela debilidade do mercado de oferta educativa. Outra razão prende-se com a necessidade de avaliar os níveis de conhecimentos/competências detidos pelos alunos à entrada para o Ensino Superior, com vista a um melhor enquadramento e orientação escolar. As Universidades tendem, de resto, a considerar que os conhecimentos e competências que os alunos adquirem no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) não são suficientes para assegurar um processo de ensino/aprendizagem em conformidade com as exigências do Ensino Superior;²⁸³

contextos, adoptando perspectivas semelhantes, cf. YITS (2006) e LSAY (2006). Sobre os perfis de desempenho escolar dos alunos, cf. Duarte *et al.* (2008) e Roldão *et al.* (2009a).

²⁸⁰ Ao que se deve acrescentar, igualmente, as debilidades das suas condições económico-financeiras, que não permitiam o prosseguimento de estudos em Universidades privadas ou a frequência de cursos em regime pós-laboral na UAN, que exigia o pagamento de uma propina, ainda que os valores cobrados fossem inferiores àqueles praticados nas universidades privadas.

²⁸¹ Enquanto finalista no Ensino Médio Técnico, de curso de Informática, Saturnino, que pretendia seguir a formação superior em Engenharia Informática, iniciara, com o seu «grupo de estudos», a preparação para as «provas de acesso» à Universidade, compilando enunciados das provas de exames de anos anteriores, que constituíam material base de estudo. Não tencionava fazer os «cursos preparatórios» destinados à realização das «provas de acesso», uma vez que as estratégias de funcionamento desses «cursos» eram as mesmas que as do seu «grupo de estudos»: resolução de provas de exames de anos anteriores.

²⁸² Nem os estudos que revelam a pertinência dos factores socioculturais das famílias no desempenho escolar dos alunos e suas carreiras escolar e profissional futura, nem os estudos que evidenciam outros factores ou a diversidade de combinações dos mesmos múltiplos factores explicativos demonstram que a excelência escolar é uma exclusividade dos alunos das classes favorecidas. Na verdade, também os alunos pertencentes aos grupos ou classes desfavorecidos, à semelhança dos seus colegas das classes favorecidas, obtêm resultados escolares de excelência (cf. Palhares, 2013).

²⁸³ Sobre este assunto, um administrador da UniPiaget e professor universitário afirmava, em contexto de entrevista, em Luanda, o seguinte: «para essas queixas intermináveis temos que encontrar soluções técnicas,

outrossim, muitos alunos propõem-se realizar cursos superiores em áreas de conhecimento com pouca ligação às formações efectuadas no nível de ensino precedente, havendo alunos que fazem formações nas áreas das Ciências Sociais, no Ensino PUNIV, fundadas em Disciplinas nucleares como a Língua Portuguesa e História, e propõem-se seguir cursos superiores nas áreas de Engenharia, Medicina, Informática ou Economia, que se baseiam em Disciplinas nucleares como Matemática e Química. Assim, os alunos que revelarem possuir conhecimentos/competências mínimos exigidos e consistentes com certas áreas do saber são orientados para cursos superiores específicos, enquanto aqueles alunos que mostrarem não deter esses conhecimentos/competências necessários e adequados prosseguem os estudos, não de imediato, mas após aquisição dos referidos conhecimentos/competências através da realização de «cursos propedêuticos» (ou «ano zero») ministrados pelas próprias Universidades.

Essas «razões» legitimadoras das «provas de acesso» como critério de selecção de alunos que entram, ou não, no Ensino Superior (público e/ou privado) perdem, todavia, alguma força argumentativa quando se toma em consideração, por exemplo, que, não obstante o grande aparato que envolve essas «provas», elas se apresentam, frequentemente, pouco transparentes, associadas a processos que ferem os princípios de justiça e deturpam as regras estabelecidas que deveriam organizá-las. Os próprios «cursos propedêuticos» (ou «ano zero») - que integram grandes contingentes de alunos cujos resultados das «provas de acesso» não são positivos e outros que optam por realizar essas formações enquanto via de ingresso no Ensino Superior - podem orientar-se menos pelos interesses formativos dos alunos do que pelos interesses comerciais das instituições de ensino em causa, que encontram nestas formações «um negócio lucrativo», ao permitir, de facto, prolongar o tempo de duração efectiva dos cursos/formações (mais um «ano curricular») e «garantir», aumentando, o número de alunos/clientes aos seus cursos/formações. De resto, enquanto mecanismo de ingresso no Ensino Superior, os «cursos propedêuticos» («ou ano zero»), fundam-se numa lógica cautelar do prosseguimento de estudos nos níveis de ensino seguintes, aproximando-se de um tipo de modalidade de ingresso/continuidade no sistema de ensino através do qual a passagem de um nível de ensino para outro é assegurada de

quer dizer, quais são as condições de recepção dos alunos que chegam de um nível precedente? Quais são os requisitos para recepção dos recém-chegados? Estes problemas devem ser trabalhados tecnicamente, envolvendo técnicos superiores, das Universidades. Infelizmente, isso ainda não acontece.» [Dário Manuel]. Vicente (1995) apontava o fraco nível de preparação dos alunos que ingressavam na universidade enquanto um dos factores dos fracos resultados escolares dos alunos da UAN, a par de outros factores, como a sua frágil situação socioeconómica e as débeis condições de estudo e de trabalho existentes na UAN para alunos e professores, respectivamente.

forma automática,²⁸⁴ sem qualquer processo especial de selecção dos alunos, bastando que estes concluam com sucesso essa formação.²⁸⁵

Ocorrendo com particular ênfase nos níveis do Ensino Médio e Ensino de Base, o «tráfico de influência», enquanto via de ingresso no sistema de ensino, envolve várias categorias de pessoas, nomeadamente alunos e seus familiares, amigos, conhecidos, funcionários, incluindo professores, pessoal administrativo e outros responsáveis, como directores de escolas ou funcionários do Ministério da tutela.²⁸⁶ Marisol, Anabela e Marito terão assegurado uma vaga no sistema de ensino (Ensino de Base e Ensino Médio) graças à intervenção directa de pessoas «bem colocadas» ou familiares. Florêncio, Graciano e Saturnino, por sua vez, só garantiriam os seus lugares porque os próprios e/ou os pais praticaram a «gasosa» junto de professores, isto é, pagaram uma certa quantia em dinheiro. Valéria e Bernardo vivenciariam experiências diferentes. A primeira só teria evitado ficar fora do Ensino Médio devido à intervenção do superior hierárquico no serviço do pai que conseguira, minutos antes do encerramento dos prazos da realização da inscrição/matricula, resolver as dificuldades burocrático-administrativas colocadas pelos serviços de secretaria da escola onde deveria efectuar a inscrição/matricula. O segundo não evitaria ficar fora da Universidade, apesar das muitas diligências feitas junto de pessoas alegadamente detentoras de poder de influência, mormente o seu superior hierárquico no serviço.

Enquanto via de acesso ao sistema de ensino, o «tráfico de influência» surge sob diversas formas, destacando-se as «cunhas», consubstanciadas em contactos ou tentativas de contactos com pessoas consideradas detentoras de algum poder de influência, mormente pessoas que, pelos cargos que ocupam ou funções que desempenham, podem tomar decisões favoráveis a quem lhes solicitar favores ou fazer com que outros as tomem, ou as práticas da «gasosa», materializadas no acto de dar/receber uma certa quantia em dinheiro para garantir uma «vaga» no sistema de ensino. Neste quadro, a impossibilidade de se praticar a «gasosa» para se conseguir uma vaga no sistema de ensino devido às debilidades económicas e financeiras não deixa de revelar um significado e uma importância especiais, porquanto se apresenta como um «constrangimento» que impede os agentes educativos (alunos e pais e encarregados de educação) de actuar nos seus próprios interesses. Em

²⁸⁴ Os «cursos propedêuticos» («ou ano zero») permitem aos alunos, por outro lado, escaparem-se à vivência de sentimentos de ansiedade e incertezas sobre a obtenção, ou não, de vagas, associadas aos momentos da «apresentação de candidaturas a inscrições/matriculas» e da realização de «provas de acesso».

²⁸⁵ Na prática, os «cursos propedêuticos» revelam ser um importante instrumento de «encaminhamento»/«transição», um poderoso e seguro mecanismo de continuidade de estudos dos alunos, num contexto de escassez de ofertas educativas que torna o sistema de ensino tendencialmente de exclusão.

²⁸⁶ Sobre o «tráfico de influência», cf. *infra*, III.4.2.3.

várias ocasiões, muitos dos alunos só não praticam a «gasosa» pelo simples facto de não disporem de condições económicas e financeiras que lhes permitem tais acções.²⁸⁷

O «tráfico de influência», traduzido em práticas menos escrupulosas como é a «gasosa», contribui para dificultar ou deturpar a concretização efectiva dos diferentes critérios de selecção de alunos no quadro do processo de ingresso/continuidade no sistema de ensino. Tem como corolários situações em que muitos dos alunos que preenchem os requisitos para prosseguirem estudos ficam excluídos do sistema de ensino, enquanto outros, embora não cumprindo esses critérios, acabam por conseguir lugares no sistema de ensino.²⁸⁸ Os diversos «esquemas» associadas ao «tráfico de influência» que os alunos utilizam para ingressarem no sistema de ensino, ao não obedecerem aos critérios estipulados pelas autoridades, vigorando à margem da lei ou de forma fraudulenta, acabam por desvirtuar as regras de acesso ao sistema de ensino, tornando injusto todo o processo de selecção. Assim, em vez de se processarem segundo regras que privilegiam o mérito dos candidatos, os ingressos no sistema de ensino passam a obedecer a outros critérios, nomeadamente o «poder económico» e o «poder de relações» de alguns agentes educativos, excluindo do sistema de ensino alunos que preenchem os requisitos legais e estabelecidos pelas autoridades do país, por um lado, e permitindo a entrada de outros que não preenchem esses mesmos requisitos, por outro. Como análises ulteriores mostrarão com mais detalhe, não obstante os efeitos globais nefastos de semelhantes práticas para todo o processo de selecção/ingresso no sistema de ensino, os alunos não deixam de as utilizar para conseguirem prosseguir os seus estudos.

²⁸⁷ Bernardo, que contactara pessoas que ocupavam cargos de alguma responsabilidade, pedindo-lhes as suas intervenções junto de instituições de Ensino Superior de modo a poder garantir uma vaga, não tinha condições económicas e financeiras que permitissem custear a «gasosa» para garantir uma vaga no Ensino Superior; o correspondente valor monetário para uma «gasosa» ao nível do Ensino Superior seria muito mais elevado do que aquele que seria necessário comparativamente com os níveis de Ensino de Base ou Ensino Médio. Graciano, que apenas entrou para um Centro PUNIV, na 9ª classe, porque «pagou» a um professor, tinha, na altura, igualmente apresentado «candidaturas a inscrições/matriculas» a um Instituto Médio, sem sucesso. Neste último tipo de instituição não tinha avançado para a prática da «gasosa» porque o valor que então se lhe pedia ou exigia era demasiado elevado para as suas posses. Um encarregado de educação expressava, nos termos que se seguem, as dificuldades que enfrentava para conseguir as vagas no sistema de ensino para os seus filhos e educandos: «estão a pedir-me 50 dólares para cada criança, tenho mais de 4 filhos em idade escolar, como é que vou fazer? Não poderei matricular todos os meus filhos» (*Development Workshop*, 2006b: 26).

²⁸⁸ O jovem Florêncio associa os insucessos das suas três candidaturas ao Ensino Médio/PUNIV às escolas públicas, numa altura em que apresentava uma idade baixa e resultados escolares medianos, ao «tráfico de influência» praticado por outros. Identifica, igualmente, as práticas da «gasosa» como razões principais da não-verificação do princípio que dá prioridade aos alunos com idades mais baixas de frequentar as aulas em regime ou horário diurno: «nos diurnos [cursos em regime diurno] geralmente [os alunos] têm que ter uma idade menor, mas aqui em Angola não se verifica muito isso, quem tiver um ‘padrinho na cozinha’, mesmo, por vezes, com 30 anos de idade, entra no ensino diurno, e os pequenos é que vão à noite. Há casos muito concretos disso. Tive dois primos que estão agora a estudar de manhã, mas no primeiro ano [no Instituto X] eles tiveram que estudar à noite; e eles são muito pequenos, tinham 14 anos. Mas, em contrapartida, havia mais velhos [alunos] no diurno. E aqui em Angola para se trocar tem que ser com ‘gasosa’, são poucas as coisas que se fazem sem a ‘gasosa’» [Florêncio].

Quando vigorava a exigência da realização de «prova de acesso», ao nível do Ensino Médio Técnico/PUNIV, os alunos prontificavam-se a realizar várias provas, em várias instituições de ensino, com vista a minimizar os riscos da não obtenção de vagas. Com o fim deste mecanismo de selecção/ingresso no sistema de ensino e a entrada em vigor da «apresentação de candidaturas a matrículas/inscrições», os candidatos recorrem a uma estratégia semelhante: a apresentação de múltiplas candidaturas a diversas instituições de ensino.²⁸⁹

III.1.3.2 Sobreviver no sistema de ensino

III.1.3.2.1 Relações com os outros, mudanças «forçadas» de tipos de ensino, e experiências de reprovações e interrupções de estudos

Quando se encontram integrados no sistema de ensino, os alunos enfrentam outros constrangimentos e dificuldades, destacando-se, de entre eles, os que dizem respeito aos relacionamentos com outros agentes educativos, às mudanças «forçadas» de tipos de ensino ou às experiências de reprovações e de interrupções de estudos.

Nos seus percursos escolares, os alunos desenvolvem, nos diversos níveis de ensino e com os diversos agentes educativos (funcionários, colegas e professores), vários tipos de relacionamentos.²⁹⁰ Se, com os funcionários, as relações tendem a ser, regra geral, «boas», entre colegas os tipos de relações são os mais diversos. As relações «problemáticas» ou «não boas», ao nível do Ensino de Base (ou Primário), surgem com carácter excepcional e podem traduzir-se, por exemplo, na existência de «grupinhos» ou na não existência de uma forte «união» entre os colegas. Produzindo efeitos nefastos em todo o processo de escolarização, estes tipos de relações podem contribuir para as reprovações ou saídas/mudanças «forçadas» de alunos de escolas. A título de ilustração, retém-se aqui o caso de Florêncio, aluno portador de uma doença de foro neurológico que lhe provoca dificuldades de locomoção e de fala, cansaço físico e intelectual, e crises constantes de convulsões. Estes problemas tornavam-no objecto de troça e zombaria da parte de outros

²⁸⁹ Ao contrário do Ensino Superior, no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) não é possível a apresentação de candidaturas múltiplas a vários «Cursos ou Formações», uma vez que as candidaturas de ingresso referem-se a «escolas/instituições». Os cursos/formações a realizar neste nível de ensino só ficam definitivamente clarificados no 2º ano, isto é, 10ª classe, visto que é em função dos resultados escolares (classificações) alcançados no 1º ano (isto é, 9ª classe), que se pode tomar semelhante decisão. Quanto mais elevada for a classificação obtida nas Disciplinas «nucleares» dos Cursos/Formações desejados, maior é a probabilidade de seguir esses Cursos/Formações.

²⁹⁰ Uma análise dos problemas da (con)vivência em meio escolar português, ao nível do Ensino Secundário, a partir, nomeadamente, dos juízos críticos e morais dos diversos actores ou agentes educativos relativos às «experiências» de situações de injustiças e de humilhações e, bem assim, da gestão dos conflitos e laços existentes entre eles encontra-se em Resende *et al.*, 2014.

colegas.²⁹¹ Assim, na sequência da reprovação na 2ª classe, quando estudava na escola pública, os pais decidiram mudá-lo para uma escola privada (sala de «Explicação»). Nesta última viria a completar a 4ª classe, tendo, por um lado, vivenciado situações de menos dificuldades de relacionamento com os colegas e, por outro, alcançado bons resultados escolares; chegou a ser eleito melhor aluno da turma nas 3ª e 4ª classes e a representar a escola em concursos interescolas, ao nível das comunas.²⁹²

Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), os alunos desenvolvem, entre si, sobretudo relações «boas» ou «excelentes», que se reflectem nos seus convívios diários, dentro e fora dos espaços das escolas, no espírito de entreajuda²⁹³ e de partilha permanente de medos, angústias e preocupações comuns, nomeadamente aqueles que se referem aos seus futuros escolar e profissional.²⁹⁴ Para estas relações «boas» e/ou «excelentes» entre colegas contribuiria, certamente, a forma de actuação «colectiva» desenvolvida por uma estrutura como a Organização dos Pioneiros Agostinho Neto (OPA), uma organização de massa das crianças, na qual, outrora, todos os alunos se filiavam quando da primeira inscrição/matricula no Ensino de Base. A OPA promovia, com frequência, actividades grupais, como «encontros», «acampamentos», torneios desportivos e outras práticas que constituíam momentos de convívio, camaradagem e «formação política», em conformidade com a ideologia socialista do regime do partido único que vigorou no país até 1991. As actividades de grupo ou o uso do

²⁹¹ A deficiência, em Angola, tende-se a ser atribuída a causas sobrenaturais. «O nascimento de uma criança com o Síndrome de Dawn ou uma deficiência física é denominada Sereia, vista como sendo causada pela cólera dos espíritos ancestrais, que têm que ser acalmados com a prestação de homenagem a esses espíritos ancestrais na margem do rio, ou na sombra de uma árvore através de rituais praticados na região. No caso da deficiência mental, explica-se como sendo consequência da feitiçaria de algum dos parentes mais próximos, que geralmente tem sido vítima a tia ou tio maternos [...] O nascimento de uma criança com deficiência é motivo de um embaraço para a família porque a deficiência é vista como evidência das forças do mal. O embaraço pode conduzir à tensão e desarmonia entre os pais, que podem acusar-se um ao outro de ter causado a deficiência através de meios sobrenaturais, podendo eventualmente conduzir à separação da família.» (INEE, 2006: 9). Cf., a este respeito, as situações penosas em que vivem as crianças acusadas de feitiçaria em Domingos (2012).

²⁹² As comunas são unidades administrativas antecedidas de províncias e municípios, e seguidas de cidades vilas e aldeias.

²⁹³ Os «grupos de estudos» são uma realidade que traduz esse clima de camaradagem e entreajuda. Trata-se de um mecanismo de trabalho que leva os alunos a empenhar-se nos estudos e a desenvolver aprendizagens aprofundadas e duradoiras. Além de motivar a competição entre colegas, os «grupos de estudos» favorecem a assunção de responsabilidades e solidariedade, derivada do compromisso de os colegas «explicarem» matérias uns aos outros, após preparação prévia e esforçada. Sobre a importância do trabalho em grupo, cf., entre outros, Bessa e Fontaine (2002) e Barrère (2005).

²⁹⁴ O testemunho de Fagundes dá conta das suas conversas sobre o medo da guerra, o desconhecimento da Universidade, a sua liberdade: «[...] falava-se sobre o país, o próprio sistema. Na altura, existia a guerra e estávamos preocupados: será que vamos à tropa, não vamos? Havia aquele medo, uns até pensavam emigrar para não ir à tropa. Quanto ao Ensino Superior, nós conversávamos sobre qual o curso que pretendíamos fazer quando chegasse a altura. Não tínhamos conhecimentos sobre o Ensino Superior, as pessoas diziam que no Ensino Superior o professor não ditava, o professor chegava à sala, dizia: 'vão consultar'; ele sai e cada um vira-se. Então, era um medo tremendo de lá chegar. Mas, em contrapartida, dizia-se que os alunos eram livres; eles sabiam se assistiam, ou não, às aulas» [Fagundes].

uniforme da OPA ajudavam, por exemplo, a «esbater», em grande medida, as diferenciações socioeconómicas existentes entre os alunos, ao constituírem-se como elementos inibidores da «exibição» e ostentação dessas diferenciações. As boas relações desenvolvidas entre colegas, favorecidas pelos princípios e algumas práticas promovidas pela OPA ou outras instâncias (o uso da bata escolar nas instituições de ensino), não eram suficientes, todavia, para escamotear as diferenciações socioeconómicas e outras existentes entre as crianças.

Nas suas relações com os professores, não obstante incrementarem relações «boas» ou «excelentes»,²⁹⁵ os alunos desenvolvem, muitas vezes, relações «não boas» e relações «forçadas ou possíveis». Ao nível do Ensino de Base (ou Primário), estes últimos tipos de relações estão associadas, sobretudo, aos castigos corporais infligidos pelos professores aos alunos e às «humilhações verbais» proferidas pelos professores, sancionatórias dos comportamentos de alunos considerados não-adequados e das suas dificuldades de aprendizagem, particularmente quando os professores consideram que eles devem deter certos conhecimentos.²⁹⁶ Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), estas relações estariam mais ligadas às alegadas práticas da «gasosa» promovidas ou efectuadas pelos professores.

Os «castigos corporais» e «humilhações verbais» prejudicam as relações dos alunos com os professores, tanto mais que, muito frequentemente, os alunos não contam, nessas

²⁹⁵ Muitos alunos observam que são, de uma forma geral, bem tratados pelos professores, desenvolvendo relações que acabam, frequentemente, em grandes amizades e ultrapassam os limites do espaço escolar. A origem deste tipo de relações fica a dever-se às atitudes e aos comportamentos tanto dos professores como dos alunos. Se o carácter humanista desses professores faz deles amigos e pessoas que estão sempre disponíveis para ajudar os outros (no caso, os alunos e/ou a família destes), não é menos verdade que o comportamento e o desempenho escolar dos alunos («ser-se educado e bom aluno») constituem, igualmente, factor fundamental dessas relações. É o que ressalta a opinião de Marito: «[...] eu tive bons professores, apesar de que só notamos se o professor é bom se também formos bons, porque quando somos péssimos para nós o professor também não presta, porque o professor está aí a dar para cima de nós, quer que aprendamos qualquer coisa e nós não conseguimos aprender, não conseguimos colocar aquilo na mente. Então, para aquelas pessoas que estavam preocupadas com o saber, com o aprender, ah para essas pessoas sim os professores eram sempre muito boas pessoas. O meu professor da 1ª e 2ª classes era mesmo muito amigo, não só dentro como fora da sala de aulas. Quando se deparava comigo na rua chamava-me e procurava saber como é que estava a minha vida, a relação com os pais, e era sempre assim com quase toda a gente. E voltei a ter outros professores que até hoje são muito amigos. A relação com os pais e encarregados de educação também era assim, sobretudo como os pais mais participativos, aqueles que estavam mesmo interessados no rendimento dos filhos, desenvolvendo grandes laços de amizade» [Marito].

²⁹⁶ Os estudantes Teotónio e Florêncio recordam os castigos físicos e psicológicos que sofriam de alguns professores quando se «portavam mal» ou não dominavam as matérias: «[...] se os alunos se comportavam mal os professores batiam; não sei se ainda batem. Eles deviam, em vez de bater, dar castigos» [Teotónio]; «[...] tive um professor de Química que me chamava ‘Zé’, todos tinham o nome Zé, um nome pejorativo que fazia o aluno sentir-se mal. Reivindiquei e disse que eu não queria que me chamasse assim. Ele disse: ‘olha! este aluno está armando em ... uma coisa assim’. Valeu a pena porque a partir daquele momento ele não voltou a chamar aquele nome, pelo menos a mim [...] [havia] professores a chamarem-te ‘burro, você está a ocupar um lugar, deveria era vender carvão, o seu lugar não é aqui, compra uma máquina para vender jinguba’, mais não sei o quê, coisas do género» [Florêncio].

ocasiões, com o apoio dos pais e encarregados de educação ou dos directores de turmas e escolas.²⁹⁷ Os primeiros tendem a encarar as práticas dos «castigos corporais» como algo «normal», ou mesmo benéfico para os alunos, sendo que muitos deles não se coíbem de as praticar; outrossim, temem que quaisquer iniciativas da sua parte «contra» os professores possam revelar-se prejudiciais para os filhos e educandos, causando, mormente, reprovações. Os segundos, isto é, os directores de turmas e escolas, pouco ou nada fazem quando são confrontados com as queixas e/ou reclamações de alunos. Os alunos, por seu lado, temem que as suas tentativas de actuação junto dos referidos directores possam resultar em consequências nefastas tanto para si próprios como para os colegas de turma. Referem-se a represálias da parte dos professores, que tendem a considerar os desacordos e reclamações dos alunos uma afronta, sendo que, muitas vezes, os alunos envolvidos acabam por reprovar nas Disciplinas leccionadas pelos professores em causa. As práticas da «gasosa», sustentadas num tipo de relação professores/alunos comandado por jogos de interesses, produzem, por sua vez, efeitos nefastos, traduzidos, entre outros, na inércia e incúria de alguns professores que se preocupam pouco com os comportamentos «menos adequados» dos alunos (por exemplo, «ir na mutamba», isto é, faltar às aulas, «fazer gazeta») e os seus desempenhos escolares menos positivos, ou que não convocam os pais e encarregados de educação dos alunos para discutir essas situações. À semelhança de muitos outros alunos, Adriano, que fora delegado de turma durante vários anos lectivos, está convicto de que muitos professores escolhem como delegados de turmas «pessoas da sua conveniência», isto é, alunos capazes de «[facilitar] o diálogo entre professores e alunos, no fim do ano lectivo», com vista à consumação da prática da «gasosa».²⁹⁸ Muitos desses alunos reconhecem, por outro lado, que as suas «reclamações» junto das famílias relativamente às tentativas ou práticas da «gasosa» da parte dos professores de pouco ou nada servem, até porque, muitas vezes, recebem indicações precisas das famílias para não contrariar ou desafiar as atitudes e os comportamentos dos referidos professores, de modo a evitar consequências gravosas para si, sendo que, junto das direcções das escolas, encontram um tipo de reacção que não é substancialmente diferente. Descrença ou falta de confiança entre alunos e professores comandam, com efeito, as relações «não boas» e relações «forçadas ou possíveis» entre eles.

As mudanças voluntárias (por vontade e iniciativa próprias) de tipo de ensino, nomeadamente tendo em vista a realização dos cursos/formações de preferência e nas

²⁹⁷ Sobre as violências contra as crianças no lar, na vizinhança ou na escola, cf. *Development Workshop* (2006a: 23). Uma análise da relação director de turma-alunos numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário, no município da Maianga encontra-se em Chinjongo (2009).

²⁹⁸ Cf. *infra*, cap. III.3.2.3.

instituições escolares que se deseja, não constituem regra no contexto da realidade sociopolítica e socioeducativa angolana, estando apenas ao alcance de alguns poucos alunos (e famílias) detentores de condições económico-financeiras, culturais e sociais bastantes. Muitos alunos vêm-se, pelo contrário, forçados a mudar de um tipo de ensino para outro, pelas razões mais diversas que dizem respeito tanto a si próprios e às suas famílias, como à realidade socioeducativa do país. Apresentaram-se acima casos de alunos que tiveram de mudar de uma escola pública para uma escola privada, devido às dificuldades de relacionamento com colegas, associadas aos problemas de saúde, agravados pela reprovação; alunos que tiveram de mudar de uma escola privada para uma escola pública, devido às dificuldades económicas e financeiras das famílias, traduzidas em falta de pagamentos das despesas de ensino;²⁹⁹ alunos que tiveram de mudar de uma escola pública para uma escola privada, na sequência de mudança de local de residência da família; ou alunos que tiveram de mudar da escola pública para escolas ligadas a confissões religiosas, devido à escassez de ofertas educativas.³⁰⁰

Apenas uma minoria dos alunos entrevistados (dois casos) não vivencia a experiência de reprovação, tratando-se de jovens pertencentes a famílias detentoras não só de condições socioculturais e económico-financeiras menos desfavorecidas («quadros superiores»), comparativamente com as restantes famílias, como também com experiências de processos de escolarização mais positivas (frequência ou conclusão de formações escolares ao nível do Ensino Superior).³⁰¹ Era, sobretudo, nas 2ª e 5ª classes que ocorriam

²⁹⁹ Os alunos (e suas famílias) tendem a mudar da escola privada para a escola pública sempre que consigam vagas neste último tipo de ensino e possam fazer uma formação equivalente. Trata-se de aproveitar as oportunidades que surgem para realizar uma formação com menos custos económicos e financeiros. Atente-se, a este propósito, ao testemunho da Suzete: «[...] fui [estudar] para o colégio, se eu tivesse ido para uma escola pública teria que fazer a prova. No colégio é diferente, paga-se a matrícula. Eu não queria fazer [Ensino Médio Técnico] no Sumbe [Instituto público], porque aqui [Luanda], na altura, havia aquele colégio [Instituto privado]. Era igual estudar aqui ou lá, só que lá saía mais barato. As pessoas que conseguiam um furo para ir para lá iam, abandonavam aqui o Colégio» [Suzete].

³⁰⁰ A escassez da oferta educativa em Angola motiva a procura e aproveitamento das oportunidades educativas proporcionadas pelas escolas ligadas à Igreja Católica. Muitos jovens, que sempre estudaram em escolas ligadas à Igreja Católica, do Ensino de Base (ou Primário) até ao Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), admitem prosseguir estudos superiores em estabelecimentos de ensino ligados a esta Confissão religiosa, nomeadamente a UCAN ou o ISPRA. Margarida mantém as suas ligações à Igreja Católica desde altura em que se vivia a situação de conflito armado no país. Nessa ocasião, a Igreja Católica proporcionou-lhe não só oportunidades educativas como também protecção/segurança. Afastado que está, no presente, um cenário de conflito armado, a possibilidade de essa ligação à Igreja Católica se desfazer é grande. A própria afirma que «[...] [a vocação é] muito pouca. Agora que há paz, muitos dizem: ‘eu já tiro o pé, já chega de tudo’. Agora as Congregações vão fechar, porque muitos iam às Congregações, não por vocação, mas fugindo à guerra» [Margarida].

³⁰¹ As informações obtidas através do inquérito por questionário confirmam a reprovação como um dos grandes constrangimentos que afecta o ensino no país, surgindo-se como um fenómeno recorrente, sistemático e duradouro: mais de metade dos alunos (50,7%) reprova (quadro III.1.50), sendo que cerca de dois terços deles (64,8%) reprovam uma vez e quase um terço (31,5%) acumula duas reprovações (quadro III.1.51).

mais reprovações,³⁰² apresentando dificuldades acrescidas e específicas no processo de escolarização dos alunos. Na verdade, no quadro do antigo Sistema de Ensino, a 2ª classe correspondia ao primeiro ano em que os alunos podiam, de facto, ser retidos, reprovados; a retenção de grande número de alunos nesta classe revelava não só as fragilidades do sistema de ensino e as dificuldades de ensino/aprendizagem no país, como também as debilidades socioeconómicas e culturais das muitas famílias angolanas que não eram capazes de armar os seus membros juniores com conhecimentos, capacidades e habilidades suficientes para enfrentar os desafios colocados pela escola e as culturas que veicula.³⁰³ A 5ª classe coincidia com a mudança de um ciclo de ensino para um outro mais exigente.³⁰⁴

Na origem das reprovações dos alunos estão factores de vária ordem, associados aos próprios alunos, aos professores (escola), às famílias ou à sociedade em geral. A análise dos dados das entrevistas revela que os factores de reprovação dos alunos que dizem respeito aos próprios integram elementos relativos aos seus estados de saúde/doença, às suas competências sociais ou relacionais (relação entre alunos, entre alunos e professores) e escolares (resultados escolares/classificações, reflexos de aquisição, ou não, dos conhecimentos/competências previstas).³⁰⁵ Com efeito, alguns alunos vivenciam as situações de reprovações devido a problemas de saúde que, de forma permanente ou pontual, os impedem de frequentar e concluir como êxito um ou mais anos de escolaridade. Outros reprovam devido a relacionamentos difíceis ou menos positivos que desenvolvem com os colegas e os professores. Outros, ainda, reprovam porque não conseguem apreender de forma cabal os conhecimentos e competências específicos objectos de ensino/aprendizagem, ou porque não conseguem revelar possuí-los, através, por exemplo, de provas e exames. Para a não aquisição ou aquisição deficiente dos conhecimentos/competências exigidos num dado nível de ensino, ano de escolaridade ou classe contribui a falta de aplicação ou aplicação deficiente nos estudos por parte dos alunos.

³⁰² As informações do inquérito por questionário já indicavam que era nessas duas classes que se verificam mais reprovações (quadro III.1.52).

³⁰³ No âmbito da Reforma Educativa de 2001 introduziram-se as transições automáticas nas classes iniciais dos ciclos de aprendizagem. Por esta razão, dados oficiais registam taxas de repetências nulas, ao nível do Ensino Primário, nas classes 1ª, 3ª, 5ª (Governo de Angola, 2010: 10, 16).

³⁰⁴ Sobre os factores explicativos dos efeitos de transição entre os ciclos ou níveis de ensino (mormente os (in)sucessos escolares), cf. YITS (2006), LSAY (2006), Duarte *et al.* (2008), Roldão *et al.* (2009a), Abrantes (2008, 1013).

³⁰⁵ A análise do inquérito por questionário mostra, igualmente, que se algumas das razões das reprovações estão relacionadas com os próprios alunos outras dizem respeito, sobretudo, a outras realidades ou agentes educativos (quadro III.1.53). De entre as razões que se referem aos alunos, apenas algumas são da sua inteira responsabilidade, como a falta de aplicação e dedicação nos estudos; relativamente a outras, como os problemas de saúde/doença, poucas ou nenhuma responsabilidades lhes são imputadas.

Os factores que estão na origem das reprovações dos alunos e que dizem respeito aos professores estão ligados, entre outros, às debilidades desses profissionais em termos de competências nos domínios didáctico-pedagógicos e relacionais. Estas fragilidades reflectem-se, sobretudo, nas metodologias de ensino pouco eficientes praticadas pelos professores e nas competências deficitárias associadas à tarefa de avaliação dos conhecimentos dos alunos,³⁰⁶ bem como nos tipos de relações «menos boas» desenvolvidas com os alunos.

Os factores de reprovação dos alunos que se referem às famílias remetem, entre outros, para problemas vivenciados no seio familiar (por exemplo, separação dos pais), para formas menos eficientes de acompanhamento familiar do processo de escolarização dos alunos³⁰⁷ e para «responsabilidades» várias que os alunos assumem no seio da família, como, por exemplo, a obrigação de realizar trabalhos domésticos, cuidar dos irmãos ou de quaisquer outros membros da família ou as suas debilidades económicas e financeiras, que podem traduzir-se em carências de materiais úteis e indispensáveis (livros, canetas, lápis, cadernos) para o processo de escolarização.

Entre os factores de reprovação dos alunos relativos à sociedade, à realidade socioeducativa em geral, destaca-se o «fenómeno da gasosa». Se as práticas da «gasosa» entre professores, alunos e famílias podem constituir um meio de garantir a aprovação e transição de ano, evitando a reprovação, a verdade, porém, é que acabam por limitar as possibilidades de «sucesso escolar» dos alunos a médio e longo prazos (traduzido em aprovação), sobretudo porque tendem a tornar as atitudes e os comportamentos dos diversos agentes educativos menos orientados para a procura de conhecimentos e competências preconizados no processo de escolarização, e mais permeáveis a essas mesmas práticas favorecedoras de «facilitismos». De resto, se alunos há que tiveram de praticar a «gasosa» para garantir a aprovação numa dada Disciplina, outros há que, pelo contrário, reprovaram precisamente porque recusaram essa prática ou, simplesmente, porque não puderam praticá-la devido, por exemplo, a dificuldades económico-financeiras.³⁰⁸

³⁰⁶ Sobre os graves problemas de validade, fiabilidade e justiça que estão associados às classificações de exames e que põem em causa a igualdade de oportunidades, por exemplo, no sistema de acesso ao ensino superior em Portugal, cf. Alves (2010).

³⁰⁷ Sobre os tipos de acompanhamento escolar das famílias junto da escola e em casa, cf. *infra*, cap. III.2.3.

³⁰⁸ Alguns alunos do IMNE-Marista associavam a alegada diminuição da qualidade do ensino ministrado na instituição à chegada de professores colocados pelo Ministério da Educação. Seriam as atitudes e os comportamentos de alguns desses professores, ligados às práticas da «gasosa» e do «facilitismo» em termos de ensino/aprendizagem, que estariam a pôr em causa a qualidade do ensino na instituição. Teriam circulado no IMNE-Marista informações relativas a alegados casos de professores que, propositadamente, tentariam «dificultar a vida aos alunos» para, depois, exigirem a «gasosa», casos esses que, entretanto, teriam sido

Um elevado número de alunos vive, igualmente, experiências de «interrupções forçadas» de estudos nos seus percursos escolares, interrupções que podem decorrer por períodos curtos de tempo, por exemplo, uma semana ou um mês, devido a doença, ou demorar períodos mais alargados, de dois, três ou mais anos, como acontece nos casos em que os alunos não conseguem vagas no sistema de ensino.

É, sobretudo, na transição do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) para o Ensino Superior que o período de tempo da interrupção de estudos é maior, chegando a ultrapassar os três anos; as interrupções de estudos no Ensino de Base (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) duram cerca de um ano. As explicações para a diferença de tempo de interrupção de estudos nos diferentes níveis de ensino remetem, entre outros aspectos, para as dificuldades dos diversos subsistemas de ensino absorver os alunos. Demonstrou-se acima que a capacidade de o sistema de ensino integrar alunos diminui à medida que se progride nos níveis de ensino, e que o aumento da capacidade de resposta do sistema de ensino verificado ao longo dos últimos anos, favorecido, nomeadamente, pelo crescimento do parque escolar e pelo reforço dos recursos humanos (professores), regista-se, sobretudo, no Ensino de Base (ou Primário) e no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral).³⁰⁹ Quando da transição da 4ª para a 5ª classe, Fagundes ficara fora do sistema de ensino durante um ano, por falta de vagas na escola no seu local de residência. Um ano depois, quando concluiu a 5ª classe e ia iniciar a 6ª classe, confrontou-se de novo com a falta de vaga. Marisol interrompera, também, os estudos no Ensino de Base durante um ano, devido ao encerramento para obras de beneficiação da escola onde deveria continuar os estudos e ao facto de não ter conseguido uma vaga noutras escolas. Adriano, por seu lado, não conseguira entrar para o Ensino Médio quando concluiu a 8ª classe, tendo ficado excluído do sistema de ensino durante um ano. Experiência idêntica vivenciou Florêncio, que, durante dois anos, apresentara candidaturas a três escolas públicas do Ensino Médio/PUNIV, não tendo conseguido vagas em qualquer uma delas. Somente no terceiro ano, através de «provas de acesso» no IMNE-Marista, viria a conseguir uma vaga para poder continuar os seus estudos. Bernardo e Valéria partilham a experiência de permanecerem três anos consecutivos fora do sistema de ensino sem

sanados, culminando no afastamento das pessoas envolvidas. A este propósito, Florêncio afirmava o seguinte: «[...] não tenho bem a confirmação, mas um dos professores [Disciplina X] saiu porque procurava dificultar as coisas para depois ter rendimento mais tarde, mas aqui não há isso» [Florêncio]. Em conversas mantidas com o director do IMNE-Marista no decurso do trabalho de terreno, tomou-se conhecimento de que a direcção estava atenta à chegada desses professores. Além de negociar com o Ministério da tutela, tanto quanto possível, a colocação desses professores, a direcção do IMNE-Marista atribui um complemento salarial a esses professores, pagos pelo Ministério da Educação.

³⁰⁹ Cf. *supra*, cap. II.2.

poderem continuar os seus estudos no Ensino Superior, após a conclusão do Ensino Médio, isto apesar de todos os anos apresentarem várias candidaturas. Graciano, que, devido às suas debilidades económico-financeiras, mudara de escola e de local de residência várias vezes (Viana, Bengo, Luanda), com o intuito de realizar a escolarização nas melhores condições possíveis, acabara por interromper os estudos para trabalhar quando frequentava a 10ª classe, no Ensino Médio/PUNIV, numa escola pública em Luanda. Nenhum destes alunos tinha, todavia, no ensino privado uma alternativa para contrariar as interrupções forçadas de estudos devido, sobretudo, às suas debilidades económico-financeiras e às das suas famílias.

As dificuldades económico-financeiro dos alunos (e suas famílias) são, com efeito, uma das razões importantes das interrupções de estudos,³¹⁰ a que se juntam outras, como as falhas dos serviços administrativos de diversas instituições (não emissão de certificados de habilitações literárias a tempo de estes serem apensos a outras peças dos processos de «apresentação de candidaturas a inscrições/matrículas» ao Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) ou de realização de «provas de acesso» ao Ensino Superior); os problemas de saúde dos alunos; as «migrações forçadas» das famílias, sobretudo num passado mais distante, devido às situações de instabilidade político-militar;³¹¹ ou as reprovações ou acumulação de reprovações dos alunos.³¹²

³¹⁰ Foram as dificuldades económicas e financeiras próprias e da família que ditaram a interrupção de estudos de Graciano. Este aluno deixou de estudar para trabalhar, mas como as suas condições económicas e financeiras têm vindo a melhorar, admite a possibilidade de retomar os estudos nos anos seguintes. Em momentos de aperto económico e financeiro, Fagundes chegou a questionar as suas prioridades, tendo ponderado a possibilidade de interromper os estudos para se dedicar ao trabalho. Como o próprio afirma, «[...] houve momentos em que cheguei a pensar que a continuidade dos estudos já não era a primeira opção, e disse para mim próprio que, se aparecesse um emprego, era capaz de aceitar. Isto aconteceu, estava eu no segundo ano da Faculdade; estava a passar por uma situação económica que não era boa, e depois a idade também vai avançando e nós temos que pensar noutras coisas. Depois, o estudo para a mim podia avançar em todos os momentos; se tivesse um emprego e desse para fazer as duas coisas (estudar e trabalhar) então faria, mas há situações em que tem que se optar, não há espaço. Então, cheguei a pensar: ‘se arranjassem um emprego que pagasse bem, então talvez parasse um ano ou dois e depois arrancava, resolvia algumas situações pontuais’; mas só que há quem diga que o dinheiro depois vicia» [Fagundes]. As informações do inquérito por questionário mostram que as dificuldades económico-financeiras dos alunos (e suas famílias) (34,6%) e a escassez de vagas no sistema de ensino (30,8%) constituem duas grandes razões das «interrupções forçadas» de estudos (quadro III.1.54) dos alunos que têm vivenciado essa realidade (25,7%) (quadro III.1.55). No contexto da escassez de oferta educativa e das debilidades de condições económico-financeiras dos alunos (e famílias), as razões para as «interrupções forçadas» de estudos associadas à inexistência de cursos que se deseja, ao desejo de mudança de escola ou de adiamento dos estudos por algum tempo - tal como surgem na análise dos dados produzidos pelo inquérito por questionário - assumem uma relevância menor.

³¹¹ Esta é a experiência de Marito, que teve de interromper os estudos quando transitou da 4ª classe para 5ª classe. Na altura, para fugir à situação de guerra no Kuanza-Sul, foi viver para Luanda com a família. Na capital, só retomou os estudos no ano lectivo seguinte. Nem todas as «fugas» das situações de guerra civil resultaram, no entanto, em migrações forçadas. Margarida, por exemplo, não interrompeu os estudos, apesar de ter estado em sítios perigosos, no período de guerra. Na sua fuga às guerras, sempre encontrou refúgio junto das comunidades religiosas da Igreja católica, situação que sempre lhe permitiu continuar a estudar. Todavia, por causa da guerra, só iniciou os estudos aos nove anos de idade. Do mesmo modo, nem todas as

As «interrupções forçadas» de estudos causam transtornos aos alunos e suas famílias, exigindo quase sempre uma reorganização das suas vidas. Neste quadro, a própria entrada no mercado de trabalho, associada à interrupção de estudos, causa alguma perplexidade aos alunos (e famílias), porquanto possa revelar-se prejudicial, apesar de constituir uma «ocupação» útil, desejada e procurada nessas ocasiões.³¹³ Eles receiam que a experiência de entrada no mercado de trabalho, associada a alguns benefícios que se possa obter - «ganhar dinheiro», deter condições que permitem aumentar o consumo, adquirir bens, novos hábitos e estilos de vida (por exemplo, assunção da qualidade de «trabalhador» e não de «estudante» ou apenas de «estudante») -, possa pôr em causa a continuidade de estudos ou a pertinência da necessidade de estudar, a necessidade, afinal, de investimento nos estudos. Por isso, os alunos (e suas famílias) fazem tudo para evitar uma eventual interrupção de estudos, nomeadamente investindo em «formações» extra-escolares, com vista a aumentar as suas possibilidades de sucesso de continuidade de estudos. Não obstante as dificuldades que acompanham a transição da escola para o mundo do trabalho (Azevedo e Fonseca, 2006), estas formações poderiam surgir enquanto mecanismos importantes capazes não só de melhorar os desempenhos escolares dos alunos e, assim, aumentar a suas possibilidades de prosseguir os estudos, como também de melhorar a sua integração no mercado de trabalho, ao muni-los com as ferramentas mais apropriadas para enfrentarem o mundo laboral.³¹⁴

mudanças de locais de residência, associadas ou não à situação de guerra e configurando uma realidade de «migração forçada», resultam na interrupção de estudos dos alunos. Ao contrário de Marito, a transferência de Bernardo de uma escola pública do Ensino de Base, em Malange, para outra, em Luanda, na sequência da morte do pai, não resultou em qualquer forma de interrupção de estudos. De resto, tratou-se de um processo simples e rápido de «transferência de escolas», bastando, na ocasião, indicar ou escolher a escola em Luanda onde iria prosseguir os estudos.

³¹² Os estatutos dos subsistemas do Ensino Geral e do Ensino Técnico-Profissional prevêem, em última instância, a saída do sistema de ensino dos alunos que acumulem reprovações, ao preconizarem para os alunos repetentes que se candidatam à matrícula no Ensino Primário, 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário o condicionamento das matrículas às vagas existentes nas escolas (ME, 2002: Art.º 15º; ME-DNETP, 2002: Art.º 11º). Anabela, aluna da 8ª classe, viu-se obrigada a sair do sistema de ensino, interrompendo os estudos, na sequência da acumulação de reprovações. Como se constatou acima, e análises ulteriores confirmarão, os alunos tendem a não admitir a possibilidade de interromper (ou desistir) os estudos, devido a reprovações. A possibilidade de um investimento na formação constituir um instrumento capaz de proporcionar a melhoria de condições de vida é impulsionadora da aposta na formação escolar por parte dos alunos (e famílias). Por isso, estes tudo fazem para evitar uma interrupção de estudos, que apreendem como algo que pode ser prejudicial a médio e longo prazos, pela possibilidade de comprometer, em definitivo, o prosseguimento de estudos. Sobre a valorização da educação escolar e aposta na formação, cf. *infra*, caps. III.3 e III.4.

³¹³ Quando interrompem os estudos, os alunos procuram, de uma maneira geral, ocupar-se de forma útil, nomeadamente trabalhando (ou, pelo menos, procurando trabalho), ou fazendo cursos diversos, sejam cursos de carácter profissional ou profissionalizante, sejam formações de preparação para as «provas de acesso» ao Ensino Superior, como «Cursos preparatórios», «Explicações», «Estudo em grupo» ou «Estudo individual».

³¹⁴ Os dados obtidos através do inquérito por questionário mostram que os «Cursos» nas áreas de Informática e Línguas (Inglês/Francês) se encontram entre os mais procurados pelos alunos (ambos com 34% de respostas assinaladas), seguidos dos cursos de «Explicações» (31%) (quadro III.1.56). As baixas percentagens de respostas assinaladas relativas aos «Curso(s) de preparação para as provas de aptidão» (3%)

Estes receios das «interrupções forçadas» de estudos e os propósitos e princípios motivadores do investimento na formação não entram necessariamente em contradição com a opção de uma eventual entrada no imediato no mercado de trabalho que permite usufruir, no presente, de todos os ganhos associados e adiar, a curto e médio prazos, a continuidade dos estudos que, potencialmente, asseguraria, no futuro, a obtenção de certos benefícios. Os alunos interrompem ou admitem interromper os estudos, por vontade própria, se estiver em jogo a possibilidade de, de alguma forma, tal poder contribuir para a melhoria das suas condições de vida presentes e/ou futuras; admitem interromper os estudos ou, pelo menos, ponderar essa possibilidade, quando estiver em causa a possibilidade de realizarem formações/cursos que desejam, mas que, entretanto, não foi possível iniciar ou realizar; admitem interromper formações não desejadas e iniciar outras, mediante a observação de determinadas condições, como, por exemplo, o acordo e apoio dos pais e encarregados de educação ou a possibilidade de realização das formações em escolas de reconhecido prestígio, capazes de favorecer uma boa inserção no mercado de trabalho;³¹⁵ admitem interromper os estudos se e quando as estimativas dos benefícios a obter (ganhos económicos, financeiros e sociais) por uma entrada precoce no mercado de trabalho forem superiores aos ganhos futuros associados a uma aposta na continuidade de estudos no presente;³¹⁶ admitem, finalmente, interromper os estudos para ingressar no mercado de trabalho se as condições salariais oferecidas forem atractivas, permitindo-lhes criar condições para que, no futuro, possam prosseguir os estudos em condições mais favoráveis, por exemplo, deter recursos económico-financeiros para adquirir livros ou

são explicadas pelo fim das «provas de acesso» enquanto critério de selecção dos candidatos ao ingresso no Ensino Médio/PUNIV.

³¹⁵ Teotónio, que frequenta o 2º ano do Curso de Informática, numa universidade privada, e nunca interrompeu os estudos, admite interromper essa formação se for possível realizar um curso de Desenho Artístico, a sua área de formação predilecta, numa escola de qualidade reconhecida, semelhante a algumas das grandes escolas japonesas ou americanas que ministram formações nessa área. Só iria concretizar essa decisão, no entanto, se os seus pais estivessem dispostos a prestar-lhe os apoios necessários, suportando os custos da formação, já que, pessoalmente, não tem os meios para o fazer. Teotónio reconhece que o Desenho Artístico é ainda pouco desenvolvido em Angola, mas espera investir nessa área depois de acabar a sua formação, estando convicto de que o país virá a conhecer estádios de desenvolvimento cada vez mais avançados.

³¹⁶ Duas ideias suportam esta decisão: uma, a de a continuidade de estudos, no presente, significar perda de benefícios, mormente dinheiro que se podia, ou devia, ganhar, reforçada, ainda, pela convicção de que, no contexto das dificuldades actuais e futuras de inserção no mercado de trabalho, o que se pode vir a ganhar mais tarde com a formação (ou mais formação) é incerto; outra, a da entrada, no imediato, no mercado de trabalho constituir uma forma de recuperar algum «tempo perdido» com os estudos. No cálculo económico dos benefícios proporcionados pela entrada precoce, no presente, no mercado de trabalho, em detrimento do adiamento dessa entrada no mercado, que poderá ser compensado no futuro, após realização da formação ou obtenção de mais formação, com benefícios relativamente superiores àqueles que se obtém com uma entrada agora no mercado, tem-se em conta outros elementos que constituem outras tantas razões fortes que podem precipitar a entrada no mercado de trabalho: dificuldades económicas e financeiras gritantes, no presente; predisposição dos jovens e famílias para apostar na formação; elevadas expectativas relativamente aos ganhos futuros efectivos decorrentes de investimentos na formação/estudo.

outro material escolar de qualidade, pagar propinas, pagar os transportes ou tomar as refeições na escola.³¹⁷

III.1.3.2.2 Ainda mais dificuldades

Quando estão integrados no sistema de ensino, os alunos enfrentam, ainda, outras dificuldades que estão ligadas aos próprios, aos outros agentes educativos (famílias, escolas, professores), e à realidade socioeducativa angolana.

Ligadas aos próprios alunos ressaltam-se as dificuldades associadas às idades elevadas, aos problemas de ensino/aprendizagem, aos problemas de baixas expectativas quanto à realização de formação no futuro imediato e à entrada no mercado de trabalho após a formação ou aos problemas de conciliação dos estudos com o trabalho. Muitos alunos que frequentam os diferentes níveis de ensino têm, de facto, idades superiores àquelas previstas para os diversos níveis de ensino ou anos de escolaridade. Na origem desta situação, que afecta negativamente o processo de aprendizagem dos alunos, incluindo as relações que se estabelecem entre os colegas, está, frequentemente, a entrada tardia no sistema de ensino, associada, por exemplo, à insuficiência de vagas no sistema de ensino, às «fugas» às situações de guerra civil, ou às situações de desigualdades de oportunidades educativas. Entre as dificuldades que se prendem com o processo de ensino e aprendizagem, destacam-se as oscilações dos desempenhos escolares e as aprendizagens insuficientes dos conhecimentos/competências previstos para os diferentes níveis de ensino ou anos de escolaridade.³¹⁸ Além de poderem revelar os percursos escolares inconstantes e pouco equilibrados, as oscilações dos desempenhos escolares põem em causa o sucesso escolar dos alunos quando atingem os «pontos baixos» (isto é, resultados negativos ou insuficientes), ameaçando a continuidade e conclusão dos estudos. As aprendizagens insuficientes dos conhecimentos/competências previstas para os diversos níveis e/ou anos de escolaridade estão na origem de alguns casos de reprovações, de não-prosseguimento de estudos e de muitos castigos corporais que os alunos sofrem, tanto da parte dos professores, como dos próprios pais e encarregados de educação.³¹⁹ As baixas expectativas

³¹⁷ Atente-se aos testemunhos de Fagundes: «[...] admito a possibilidade de interromper os estudos provisoriamente se aparecer um emprego satisfatório do ponto de vista da remuneração; interromper os estudos definitivamente não [...] até onde as coisas chegaram, a situação social apertando cada vez mais, eu acho que, em prol da família, poderia abdicar de estudar. Assim, pelo menos quando voltasse a estudar teria conseguido um meio de transporte, o que iria facilitar os estudos, teria material escolar de melhor qualidade; as condições em que se fazem os estudos aqui não são as mais favoráveis; os angolanos que estudam no estrangeiro dizem que os que estudam no país são heróis». [Fagundes].

³¹⁸ Sobre algumas dificuldades do processo de ensino/aprendizagem traduzidas em aproveitamento escolar pouco positivo dos alunos, cf. Dalamicua (1999) e Roca (2000).

³¹⁹ Atente-se às experiências de dois estudantes. Valéria reprovara na 2ª classe, devido a aprendizagens insuficientes. As principais dificuldades de aprendizagem com que se deparara na escola primária foram as

dos alunos relativamente às possibilidades de conseguirem, no imediato, vagas no sistema de ensino que lhes permitam prosseguir os estudos, e, no futuro, empregos no mercado de trabalho (em particular, empregos compatíveis com as formações realizadas), têm efeitos nefastos no presente, causando desmotivação dos alunos, com reflexos, por exemplo, no empenho e aplicação nos estudos. Algumas reprovações que ocorrem nos últimos semestres lectivos, dos últimos anos dos diferentes Cursos Superiores (3º, 4º, 5º anos) ou do Ensino Médio Técnico/PUNIV (ou Secundário), poderiam, mesmo, ser explicadas, pelo menos em parte, por essas baixas expectativas. Nessas ocasiões, mais do que noutras, os estudantes estão mais alerta para as dificuldades que enfrentam ou que terão que enfrentar num futuro próximo - as «fracas» possibilidades de encontrarem um emprego no final da formação ou de conseguirem uma vaga/bolsa de estudos para poderem continuar as formações/cursos -, situação que favorece algum desânimo que contrasta com o entusiasmo e empenho dos anos iniciais dos cursos. Finalmente, os alunos que trabalham, gozando, ou não, de «estatuto» de «estudante-trabalhador», têm dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho. Alguns deles não beneficiam, de resto, de facilidades nos empregos que lhes permitem gerir melhor essas duas tarefas, seja porque trabalham a tempo inteiro, seja porque têm mais que um emprego, seja, ainda, porque as entidades empregadoras não lhes concedem facilidades/oportunidades, traduzidas em horários ajustados às suas necessidades/horários escolares. É, na verdade, com muito sacrifício que estes alunos conseguem trabalhar e estudar em simultâneo.³²⁰

Entre outras dificuldades associadas às famílias que os alunos enfrentam no decurso do seu percurso escolar - além dos referidos problemas relacionados com o acompanhamento escolar distante dos filhos e educandos, junto das escolas, por parte dos pais e encarregados de educação; as debilidades económicas e financeiras; a sobrecarga de trabalhos domésticos; e a vivência de problemas familiares no seio da família - contam-se

que se referiam à aprendizagem da escrita e da «Gramática da Língua Portuguesa». Depois da reprovação da 2ª classe, melhorou o seu desempenho escolar nas 3ª e 4ª classes. Na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª classes, enfrentou dificuldades na Disciplina da Matemática. Já no Ensino Médio, no curso de enfermagem num Instituto Médio de Saúde, as maiores dificuldades foram sentidas com a Disciplina de Diagnóstico e Desenvolvimento das Comunidades (DDC), devido não só à gaguez do professor como também ao carácter muito teórico da própria Disciplina e à quantidade excessiva das matérias tratadas. Teotónio teve dificuldades na Disciplina de Matemática até à 5ª classe. A partir da 6ª classe, não mais sentiu essas dificuldades. No momento em que frequenta o curso de informática no Ensino Superior, um curso que tem a Matemática como uma das Unidades Curriculares fundamentais, pelo menos nos primeiros anos, não experimenta problemas de maior nesse domínio. Admite, todavia, que quando começar a aprendizagem de conteúdos relacionados com a «Programação em Informática», as dificuldades possam ser maiores.

³²⁰ A situação da aluna Suzete constitui uma excepção. Estudante do curso de Geologia, na UAN, ela trabalha na área de comunicação social. O serviço onde desenvolve a sua actividade profissional permite-lhe conjugar os seus interesses enquanto estudante-trabalhadora. Reconhece, no entanto, que, por vezes, vive algumas dificuldades: «[...] às vezes não consigo conciliar o tempo, à hora que tenho que estudar já estou cansada» [Suzete]. Sobre o estatuto do trabalhador-estudante, cf. Lei do Estatuto do Trabalhador Estudante (Lei nº 20/90, de 15 de Dezembro).

os problemas relativos à mobilidade/deslocação. Vivendo nas residências dos pais ou familiares em locais relativamente distantes dos estabelecimentos de ensino e/ou dos empregos, as muitas deslocações que os alunos (incluindo os estudantes-trabalhadores) fazem entre casa-instituições escolares/trabalho-casa acabam por ter efeitos nefastos, não só em termos económicos e financeiros, como, também, em termos de desgaste físico e psicológico, que afectam negativamente os seus resultados escolares.

Entre as dificuldades associadas às instituições escolares, destacam-se as muitas carências materiais³²¹ de que padecem as escolas angolanas e as «complexidades burocrático-administrativas» que comandam e comprometem o funcionamento dos serviços. As carências materiais referem-se, entre outras, às necessidades em termos de material mobiliário e material pedagógico, com destaque para os livros escolares.³²² Em algumas escolas do Ensino de Base (ou Primário) continuam a verificar-se, ainda hoje, embora muito menos que no passado recente, carências de material diverso, como falta de salas de aulas; falta de carteiras, mesas, portas e janelas nas salas de aulas; inexistência ou falhas constantes de electricidade; inexistência ou falhas graves de condições de higiene, como a inexistência de casas de banho. Num passado não muito longínquo estas carências eram agravadas com o facto de, em algumas escolas, os professores pedirem ou exigirem a «comparticipação» dos pais e encarregados de educação para tentarem minorar essas situações de precariedade, seja em dinheiro, para a aquisição de material diverso como giz, electricidade, água, seja em mão-de-obra, para a realização de alguns trabalhos de manutenção/reconstrução das escolas. No Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), as carências existentes dizem respeito, sobretudo, a materiais pedagógicos, mormente livros, sendo que, nas escolas que possuem algum acervo bibliográfico, este é, de uma forma geral, pobre. Ao nível do Ensino Superior, essas carências referem-se, igualmente, ao material pedagógico. Os alunos têm dificuldade em encontrar livros nas bibliotecas das instituições de ensino (ou mesmo nas livrarias da cidade). A solução passa, quase sempre, pela aquisição dos livros fora do país, sobretudo em Portugal, sendo certo que a maioria dos alunos (e suas famílias) não têm as condições económicas e financeiras que o permitam fazer. Fagundes, estudante de Direito na Faculdade de Direito da UAN, notava quão difícil era o próprio processo de aprendizagem, tendo em consideração que muitos «manuais» que são utilizados na sua formação dizem

³²¹ Sobre as carências materiais e de outra natureza de que padecem as escolas angolanas, cf. *infra*, cap. III.2.

³²² Muitos pais e encarregados de educação, bem como os próprios alunos, associavam o aumento dos preços do livros às «ondas de assaltos a crianças para roubar livros», pelo que desafiavam o Ministério da Educação a criar mecanismos de controlo dos preços dos livros para que as famílias pudessem adquiri-los (*Development Workshop*, 2006c: 39).

respeito, não à realidade angolana, mas, sim, a realidades exteriores, mormente de Portugal.

Uma das dificuldades de ordem burocrático-administrativa refere-se ao próprio horário de funcionamento das aulas. Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), o interregno das aulas no horário diurno (manhã e tarde) entre dois períodos - por exemplo, interrupção entre 12h30m e 13h30m - causa transtornos aos alunos, obrigando-os a permanecer no espaço da escola durante esse período de interrupção, sem grandes possibilidades de se deslocarem às residências para, por exemplo, almoçar. Para ultrapassar essa dificuldade, os alunos procuram, regra geral, levar de casa para escola alguma comida (um pão, por exemplo) ou, então, comprar algo na «rua» para comer (pão e/ou bolacha, entre outros). Outras dificuldades burocrático-administrativas surgem, como se verificou, particularmente associadas à «apresentação de candidaturas à inscrição/matricula» ao Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e à inscrição/realização das «provas de acesso» ao Ensino Superior; aos atrasos das respectivas instituições de ensino na emissão de certificados e/ou diplomas de conclusão dos ciclos de ensino, que resultam, por vezes, na impossibilidade de os alunos efectuarem a inscrição/matricula no Ensino Médio ou concorrer à entrada no Ensino Superior.³²³

De entre as dificuldades que os alunos experimentaram no decurso do seu processo de escolarização associadas aos professores, ressaltam-se, além dos referidos castigos corporais infligidos aos alunos, em algumas escolas, ou dos relacionamentos menos cordiais ou mesmo «problemáticos» com os alunos, as práticas didáctico-pedagógicas ineficientes, que se traduzem, não raras vezes, em inércia e incompetência profissional. Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), o acompanhamento escolar dos alunos pelos professores é, muitas vezes, insuficiente ou ineficiente, sendo que os alunos se sentem, frequentemente, desacompanhados e abandonados à sua sorte. Estas ausências e ineficiências de acompanhamento escolar dos alunos por parte dos professores estarão na origem, entre outras, das dificuldades que muitos alunos enfrentam na aprendizagem de Disciplinas de carácter mais prático, como Matemática, Física e Química, que exigem um acompanhamento do processo de aprendizagem próximo, da parte dos professores.³²⁴ Esse acompanhamento insuficiente dos alunos reflecte-se, por outro lado, no reduzido investimento que alguns professores fazem

³²³ Em muitos casos, a obtenção destes documentos a tempo e horas passa pela prática da «gasosa».

³²⁴ Nas 7ª e 8ª classes, Graciano conviveu com a situação de falta de professores durante um longo período de tempo, nomeadamente na Disciplina de Matemática. A chegada do novo professor aconteceu apenas 15 dias antes da data da realização das provas finais.

nas escolas públicas e nos alunos, associado, entre outras razões, à necessidade que estes têm em subdividir os seus esforços entre diversas actividades profissionais. De facto, face à ausência de incentivos mais aliciantes e motivadores nas escolas públicas - os salários são baixos e pagos, muitas vezes, de forma irregular -, muitos professores têm de dar aulas em vários estabelecimentos de ensino ou desenvolver actividades profissionais noutros sectores para compensarem ou complementarem os seus salários, prejudicando o investimento nas escolas públicas e na preparação dos alunos. Estas dificuldades contribuem para a fraca qualidade da formação adquirida da parte dos alunos, que pode pôr em causa a continuidade de estudos nos níveis de ensino seguintes ou, mesmo, a possibilidade de uma inserção no mercado de trabalho. Se uma preparação deficitária trazida da 7ª e 8ª classes cria dificuldades aos alunos na realização das suas formações no nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), não é menos verdade que uma preparação deficitária neste último nível de ensino produz efeitos nefastos ainda no quadro dos processos de entrada no Ensino Superior, na medida em que os alunos correm o risco de não realizar com sucesso as «provas de acesso» à Universidade pública e/ou privada. Para tentar compensar ou minorar essa deficiência, muitos alunos (e respectivas famílias) recorrem, com se viu, às «formações» extra-escolares, incluindo «cursos preparatórios», «explicações», preparação individual para as provas de acesso ou outras estratégias.³²⁵

A escassez de oportunidades educativas e a convivência permanente com o «fenómeno da gasosa» são dois grandes constrangimentos ligados ao contexto socioeducativo angolano que os alunos experimentam no decurso do processo de escolarização. A escassez de oportunidades educativas reflecte-se na quase impossibilidade de os alunos fazerem verdadeiras escolhas escolares (formações/cursos e estabelecimentos de ensino), limitando-se a aceitar as ofertas disponíveis, e não satisfazendo os seus desejos e interesses genuínos; na necessidade que muitos alunos têm de mudar de local de residência para poderem prosseguir estudos, uma vez que nos locais de origem ou de residência habitual não há cursos/formações ou estabelecimentos de ensino disponíveis que lhes permitem continuar os seus estudos; ou no risco elevado de não conclusão das formações iniciadas, associado à entrada tardia no sistema de ensino de muitos alunos.

Quanto às práticas da «gasosa», um dos seus corolários ou efeitos mais relevantes está associado à sua generalização, traduzida na quase impotência de a sociedade e de os indivíduos lhe oferecerem resistência. Essa generalização do fenómeno da «gasosa» no

³²⁵ Sobre o contributo das «Explicações» ao combate ao insucesso escolar, cf. Fernando (2004).

ensino é favorecida por uma predisposição dos diversos agentes educativos em, por um lado, considerar o «Governo»/«Estado» como o grande responsável pela sua promoção e, por outro lado, não assumir a sua quota-parte de responsabilidade no desenvolvimento do mesmo ou a encarar, por exemplo, os professores não tanto como um dos seus protagonistas, mas, antes, como uma das suas vítimas. Esta predisposição está consubstanciada no argumento segundo o qual as práticas da «gasosa» nas instituições de ensino ficar-se-iam a dever-se ao facto de os professores serem mal pagos e receberem, frequentemente, os salários de forma irregular (salários em atraso e pagos, muitas vezes, não na totalidade). Este argumento é levado ao limite quando se procura explicar, por exemplo, a ausência ou quase ausência das práticas da «gasosa» protagonizadas por professores quando detêm condições salariais consideradas «boas». Para muitos alunos (famílias, funcionários), é mais difícil, por exemplo, corromper um professor universitário, uma vez que este ganha um salário «elevado» o suficiente para diminuir as possibilidades de sucesso das iniciativas das práticas da «gasosa» da parte de outros agentes educativos detentores de condições socioeconómicas ou financeiras mais débeis. Admite-se, com efeito, que um professor universitário usufrui de um nível salarial tal que, à partida, não estará disponível para aceitar «gasosas» em valores monetários «baixos», «não compatíveis» com o referido salário e «estatuto», ao que se deve acrescentar que, para um elevado número de alunos (e famílias), os valores «compatíveis» em causa seriam sempre «demasiado» elevados. As alegadas tentativas mal sucedidas das práticas da «gasosa» levadas a cabo por alguns alunos ao nível do Ensino Superior corroborariam este argumento.³²⁶

Os alunos vivenciam e manifestam sentimentos de satisfação e/ou de insatisfação com os seus percursos escolares consoante as suas experiências se revelem, respectivamente, mais positivas ou menos positivas face ao conjunto de dificuldades com que se deparam. Nas suas auto-avaliações, tomam em consideração, além dos resultados escolares, expressos em notas/classificações, outros elementos, como o reconhecimento público das suas qualidades enquanto estudantes, por parte de terceiros, nomeadamente familiares, colegas e professores/escolas. Tendem a sobrevalorizar os seus desempenhos escolares, assumindo a responsabilidade dos resultados positivos e, ao mesmo tempo,

³²⁶ Neste contexto de grande generalização das práticas da «gasosa», as tentativas de resistência às mesmas não são, regra geral, bem-sucedidas, reinando, entre os diversos agentes educativos, o sentimento de uma forte impotência. É o que sugerem os modestos resultados das tentativas de combate às práticas da «gasosa» levadas a efeito junto de uma instituição escolar de Ensino Médio/PUNIV, por um «núcleo de combate à gasosa» formado por professores e alunos; as estratégias de alguns alunos e famílias mais «resistentes» de guardar as provas escolares de avaliação dos filhos como forma de se precaverem contra eventuais «reprovações provocadas» por professores, com o objectivo de conseguirem ou exigirem a «gasosa»; ou as lutas mais bem-sucedidas no Ensino Superior contra as práticas da «gasosa»; cf., *infra*, cap. III.4.2.3.

atribuindo a factores que lhes são alheios - relações «menos boas» ou «conflituosas» com professores, situações de doença dos próprios, práticas da «gasosa» por parte dos professores e a sua preparação didáctico-pedagógica deficitária, clima de desconfiança existente entre professores e alunos, dificuldades económicas e financeiras dos alunos (e suas famílias), carência generalizada de material mobiliário e pedagógico das escolas - os resultados escolares menos positivos.

Os alunos que se consideram como «alunos com dificuldades» têm em conta os resultados escolares pouco positivos ou negativos (notas negativas, isto é, valores inferiores a 10, numa escala de zero a 20). Atribuem a origem desses resultados a factores que lhes são alheios (aos outros).³²⁷ Os alunos que se autoclassificam como sendo «alunos médios» obtêm resultados escolares situados entre os 10-12 valores, sendo certo, no entanto, que, noutras ocasiões, podem obter notas tanto abaixo como acima daqueles valores. Os alunos que se autoclassificam como «bons alunos» alcançam resultados escolares situados entre os 12-15 valores; obtêm reconhecimento público da qualidade de «bons alunos» por parte de terceiros, recebendo, designadamente, algumas recompensas, como a pertença aos «quadros de honra» da escola, a conquista de prémios, a participação em concursos em representação da turma ou da escola. Estes alunos tendem a associar as suas auto-avaliações às suas qualidades e desempenhos pessoais, isto é, os seus esforços, dedicação e aplicação nos estudos. Relativamente a alguns resultados escolares menos positivos, atribuem-nos a factores que lhes são alheios e/ou sobre os quais não têm controlo, como problemas de saúde, problemas familiares e ineficiência dos métodos didáctico-pedagógicos dos professores, entre outros. À semelhança dos anteriores, os alunos que se auto-avaliam como «alunos muito bons» associam essas auto-avaliações ao reconhecimento público que lhes proporciona benefícios vários, traduzidos nos prémios ganhos, no reconhecimento entre os pares, na assunção de uma posição de referência para outros, na eleição e escolha para o exercício de certos cargos ou funções (delegado de

³²⁷ Os dados obtidos através do inquérito por questionário mostram que os alunos avaliam os seus percursos escolares de forma positiva, assumindo uma representação de «alunos médios» (51,8%), mais próxima de «alunos bons» (29,2%) do que alunos «com dificuldades» (14,6%) (quadro III.1.57). Uma análise das notas finais do 3º período, quando da conclusão da 8ª classe, corrobora essas auto-avaliações (quadro III.1.58). Utilizando uma escala de classificação de 0-20 valores – comportando os intervalos 0-4,4 valores=«Mau», 4,5-9,4=«Medíocre», 9,5-13,4=«Suficiente», 13,5-17,4=«Bom» e 17,5-20=«Muito Bom» -, verifica-se que perto de dois terços dos alunos (62,5%) alcançam notas de «Suficiente» (10-13 valores) e cerca de um terço (36%) notas de «Bom» (14-17 valores); apenas uma proporção residual de alunos (1,5%) obtém notas de «Muito Bom» (18-20 valores). A um nível de análise mais fina, constata-se que é entre os alunos «médios» e, sobretudo, os alunos «com dificuldades», que predomina a classificação «Suficiente» (figura III.1.1); entre os «alunos bons» prevalece a classificação «Bom». As variáveis «reprovações» e «notas predominantes no final da 8ª classe» permitem definir o «nível de excelência escolar dos alunos» (ou grau de sucesso alcançado) antes da entrada no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral). Sobre a definição de «nível de excelência escolar dos estudantes», cf., entre outros, Guichard (1993: 207), Gomes da Silva (1999: 76) e Balsa *et al.* (2001: 71).

turma, aluno «explicador» de colegas, isto é, aquele que tira as dúvidas aos colegas na ausência do professor na sala de aulas) - situações que lhes permitem, a si e às pessoas que lhes são mais próximas, experimentar sentimentos de autoconfiança, orgulho e vaidade. As autotransclassificações enquanto «alunos muito bons» revelam ser, regra geral, apreciações positivas exacerbadas da parte dos alunos que se sobrevalorizam, contrastando e contrariando, muitas vezes, os próprios critérios ou elementos de classificação a partir dos quais elaboram essas auto-apreciações. Os resultados escolares traduzidos em notas situadas entre 12-15 valores, numa escala de 0-20, não reflectem, por conseguinte, a qualidade de um aluno «muito bom», mas sim «suficiente ou bom». Do mesmo modo, a forma «vaidosa» como alguns alunos se referem aos «reconhecimentos públicos» e «compensações» auferidos pela sua qualidade de «muito bons alunos», incluindo as apreciações elogiosas da parte de antigos professores, não deixa de ser uma autotransclassificação exagerada, quando se toma em consideração alguns fracassos ou insucessos escolares verificados ao longo da carreira escolar, nomeadamente a acumulação de Disciplinas em atraso, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), as tentativas de fraude quando da realização das provas de avaliação ou as tentativas de entrada no Ensino Superior público mal sucedidas, por insuficiência de «nota bastante» nas provas de acesso à Universidade.³²⁸ A não conformidade dessas auto-avaliações com a referida escala de avaliação não é alheia ao contexto de ensino, em que os resultados escolares dos alunos registam, em muitas ocasiões, valores pouco positivos, saldando-se em taxas elevadas de reprovação e/ou abandono escolar.

³²⁸ Bernardo observa que foi escolhido delegado de turma, na 1ª classe (chefe de turma), pelo professor, por ser considerado «bom aluno» ou «muito bom aluno», ser reconhecido ao longo dos anos como o melhor aluno da turma (da 1ª à 7ª classes) e uma referência para os restantes colegas. Na 4ª classe continuava a ser considerado «o mais barra» da turma. Nas 5ª e 6ª classes as suas excelentes competências a Matemática terão levado o seu professor a nomeá-lo «monitor da Disciplina», o que implicava, por exemplo, «dar algumas explicações» ou «tirar» dúvidas aos colegas. Notava que era o «porta-bandeira» desse professor, um reconhecimento da sua qualidade de «bom aluno» ou «muito bom aluno», que se prolongaria até mais tarde, no Ensino Médio. Neste nível de ensino tem a oportunidade de receber «Explicações», a título gratuito, na Disciplina de Matemática do antigo professor da 5ª e 6ª classes, que então acumulava as funções de professor de Matemática no Ensino Médio com as de estudante universitário, na Faculdade de Engenharia. Essas «Explicações» tinham lugar em casa do referido «professor/estudante» ou mesmo nos estabelecimentos de ensino onde ele leccionava e aproveitava as disponibilidades das salas de aulas para dar «Explicações» aos respectivos alunos. Esse reconhecimento/recompensa da qualidade de «bom aluno» e «muito bom aluno» de Bernardo concretizar-se-ia, igualmente, na reacção de satisfação da parte das pessoas que lhe são próximas, como os seus familiares. Bernardo nota que um tio (irmão da sua mãe) o considerava uma referência de «aluno muito bom», de «exemplo» a ser seguido por outros, nas conversas que este mantinha com as próprias filhas ou com a própria irmã (mãe do Bernardo). Este tio referia-se a si como alguém que tinha «boa cabeça para as coisas da escola». Bernardo reconhece que esses elogios dirigidos a si por outras pessoas o deixavam, a si e aos seus familiares, orgulhosos e vaidosos, ao mesmo tempo que constituíam um incentivo a estes familiares, e, em particular, à sua mãe, para continuarem o trabalho de aconselhamento e acompanhamento do seu processo de escolarização.

Confirmando resultados de outros estudos, a grande satisfação académica dos alunos está associada à realização de percursos escolares sem sobressaltos, traduzida, entre outros aspectos, em desempenhos escolares positivos (notas positivas ou elevadas), ausência de reprovações ou poucas reprovações (que não comprometem o percurso escolar) e, bem assim, vivência de relações interpessoais apreendidas como sendo «boas» ou «excelentes», nomeadamente relações entre colegas, com professores e funcionários (cf. Elias *et al.*, 2012). Margarida sente-se satisfeita com a formação que fez até agora, visto que foi sempre «boa aluna», tendo alcançado, entre a 5ª e a 8ª classes, notas iguais ou superiores a 14 valores, sendo que só em muito poucas ocasiões obteve notas de 12 e 13 valores; tem feito sempre parte do quadro de honra da escola, à excepção de um ano lectivo. Considera, por outro lado, que está a adquirir os conhecimentos/competências necessários para desempenhar com sucesso a profissão de professora, tendo contribuído sobremaneira para esse sucesso as práticas pedagógicas e os estágios curriculares realizados durante a formação no Ensino Médio Normal. Florêncio associa a sua grande satisfação com o seu percurso escolar aos sucessos escolares que alcançou, mormente o facto de ter sido eleito «melhor aluno» e, por essa via, ter tido a oportunidade de representar a escola em vários concursos. Reconhece, igualmente, a influência positiva de alguns professores na sua vida presente, decorrente dessa «relação boa ou excelente» conseguida na escola. Pensamento semelhante tem Bernardo, que ressalta as boas relações mantidas com professores, colegas/alunos e funcionários nas escolas onde estudou enquanto elementos decisivos para a sua satisfação com o seu percurso escolar.

Os sentimentos de insatisfação dos alunos relacionam-se com aspectos que dizem respeito aos seus próprios desempenhos escolares e, bem assim, com a realidade socioeducativa em geral. Um elemento que se refere à realidade socioeducativa é a referida escassez da oferta educativa, que constitui uma ameaça e, em muitos casos, um impedimento efectivo de acesso ao sistema de ensino de um elevado número de alunos. Outros elementos de insatisfação dizem respeito às carências de ordem material que atingem as escolas angolanas, mormente em termos de infra-estruturas e materiais pedagógicos (sobretudo livros). Muitos alunos frequentam escolas que não estão suficientemente apetrechadas com material necessário ao processo de ensino e aprendizagem, tanto em termos quantitativos como qualitativos. A insatisfação relativamente ao desempenho dos professores refere-se à qualidade deficitária das suas formações ou às suas atitudes e aos seus comportamentos menos escrupulosos, como as práticas da «gasosa», que produzem e reforçam, simultaneamente, um desempenho didáctico-pedagógico e profissional menos eficiente. O défice de qualificação em termos

didático-pedagógicos e de conhecimentos de base traduz-se, por exemplo, num tipo de ensino de repetição/reprodução, que retira aos alunos espaços de recreação, criatividade, reflexão e autonomia. De resto, muitos alunos e famílias estão convictos que alguns professores desempenham de forma deficiente as suas funções docentes, nomeadamente faltando às aulas, não dando matérias ou dando matérias de forma pouco clara, elaborando provas com um elevado grau de dificuldade, enquanto acções propiciadoras das práticas da «gasosa». Através dessas «manobras», estes professores encontrariam uma via «adequada», rápida e eficaz para exigirem e conseguirem dinheiro dos alunos e suas famílias, até porque este seria um dos meios que também os alunos e suas famílias utilizariam para garantir «sucessos escolares» face à iminência de reprovações. A insatisfação vivenciada pelos alunos no quadro dos seus percursos escolares e relativa aos seus próprios desempenhos está associada, entre outros factores, às dificuldades que estes experimentam em «alterar» os resultados escolares pouco positivos (ou negativos) ou, nos casos de estudantes-trabalhadores, em conciliar os estudos com o trabalho. Essas dificuldades reflectem-se nos resultados escolares menos positivos, no subaproveitamento das potencialidades das escolas, mesmo num contexto de carência de materiais. Refira-se, a este propósito, a existência, em algumas escolas, de algumas condições consideradas «razoáveis», como bibliotecas «clássicas» e virtuais, e laboratórios de Química e Física, mas que muitos alunos aproveitam ou rentabilizam de forma pouco eficiente (muitos alunos só frequentam as bibliotecas, por exemplo, a pedido expresso dos professores).

III.2 Representações da escola e da relação escola-família

Este capítulo dedica-se à análise da terceira e última condição de escolarização que se apresenta como constrangimento e dificuldade às práticas educativas estratégicas dos alunos: as representações que eles detêm das escolas e das relações existentes entre estas e as famílias. Estas representações dos alunos sobre as realidades educativas constituem, igualmente, orientações específicas para actuações concretas sobre essas mesmas realidades. Como se verá, estas representações dos alunos são pouco positivas. A identificação das representações que os alunos constroem das suas escolas no que respeita ao cumprimento dos seus objectivos e finalidades será o objecto do primeiro momento de análise. Estes actores apreendem as suas escolas enquanto instituições que não cumprem de forma cabal os seus objectivos e finalidades; estas insuficiências das escolas traduzir-se-iam em obstáculos como formações deficitárias dos alunos, acumulação de reprovações e comportamentos «não adequados» dos alunos, bem como em dificuldades de concretização do importante papel dos professores no processo de ensino/aprendizagem.

Num segundo momento estarão em análise as representações que os alunos detêm das suas escolas no que se refere às condições materiais, técnicas e humanas existentes. O estudo desses elementos revelará representações de instituições que sofrem de carências generalizadas.

No terceiro instante serão tratadas as questões relativas às relações escola-família. Para as representações pouco positivas que os alunos detêm dessas relações contribuem a pouca intensidade das mesmas, que fica a dever-se, essencialmente, ao modo de funcionamento da escola e ao tipo de acompanhamento familiar da escolarização junto desta instituição. Defendendo uma relação escola-família forte, tendo em consideração a sua importância *para e na* formação, os alunos preconizam uma maior participação das famílias e uma maior pró-actividade das escolas.

No quarto e último ponto avança-se uma interpretação das representações que os alunos detêm da escola e da relação escola-família, em conformidade com os princípios analíticos adoptados neste trabalho. As avaliações pouco positivas que os alunos fazem das suas escolas e da relação escola-família estão associadas à sua capacidade de leitura crítica do funcionamento da escola e de reconhecimento do seu potencial. É esta capacidade de leitura crítica que, por um lado, lhes permite apreender as estratégias de actuação da escola e reconhecer o potencial de mobilidade social (ascendente) da instituição escolar e, por outro, suporta o seu inconformismo face à selecção escolar e às suas acções no quadro da estrutura do ensino, tendo em vista a preparação de um futuro melhor. O processo de

construção das representações da escola e da relação escola-família revela os alunos enquanto actores/agentes sociais e educativos detentores de autonomia e capacidade de acção.

III.2.1 As instituições escolares não cumprem de forma cabal as suas finalidades e funções

As representações que os alunos detêm da escola constituem um indicador do que esperam ou podem alcançar com a realização da formação escolar. A análise dos dados recolhidos através das entrevistas demonstra que eles perspectivam a escola enquanto instituição que deve proporcionar aos alunos preparação académica e social capaz de lhes permitir uma inserção bem-sucedida no mercado de trabalho e na sociedade. Nos primeiros anos de escolaridade (1^a, 2^a classes), ao nível do Ensino de Base (ou Ensino Primário), por exemplo, esperam obter competências e capacidades de resolução de problemas com graus de dificuldade básica, como ler, escrever e contar, enquanto, no final do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), esperam adquirir competências que lhes permitem desenvolver actividades profissionais no mercado de trabalho e/ou prosseguir estudos no Ensino Superior. Os dados do inquérito por questionário indicavam, então, que as representações que os alunos detinham das finalidades e funções da escola valorizavam, prioritariamente, aspectos mais tradicionais da escola, ligados à transmissão de saber, à socialização, à inserção profissional; «adquirir conhecimentos» (78%) e «aprender formas de ser e de comportamento adequadas» (43%) constituíam os aspectos mais importante que os alunos deveriam aprender na escola (quadro III.2.1), do mesmo modo que «ter um futuro melhor» (51%), «aprender a viver e a movimentar-se na sociedade» (40%) e «obter um diploma que dê acesso a um emprego» (32%) surgiam como as finalidades principais da escola (quadro III.2.2).³²⁹ A representação da escola como entidade que persegue objectivos de socialização reforça a própria importância da educação escolar reconhecida pelas famílias e ajuda a explicar, em grande medida, uma atitude de autodesresponsabilização destes agentes educativos em relação ao processo de escolarização dos filhos e educandos, ao tenderem a delegar na escola e nos professores o acompanhamento escolar mais próximo e intenso fora do espaço doméstico.³³⁰ Mostra, por outro lado, que os alunos tendem a não percepcionar a escola e a família como entidades separadas, às quais caberia cumprir, igualmente, de modo

³²⁹ Sobre os diferentes tipos de finalidades e funções da escola ou educação escolar, cf., entre outros, Tonucci (1986), Formosinho (1988) e Santiago (1993); sobre as representações que os professores detêm da Escola Primária, em Angola, cf. Samasse (2011).

³³⁰ Esta atitude de autodesresponsabilização das famílias é característica do início da escola moderna; os pais e os professores tendem a encontrar-se quase que exclusivamente quando as crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento (Davies *et al.*, 1996; Epstein *et al.*, 2009).

separado, os respectivos objectivos: a escola perseguiria os objectivos de instrução e a família procuraria cumprir os objectivos de socialização.³³¹

Além das competências facilitadoras de uma boa inserção profissional e social, os alunos esperam da escola, igualmente, adquirir preparação bastante para enfrentar desafios noutros campos, como o pessoal ou o familiar. Os dados produzidos a partir do inquérito por questionário revelavam que percentagens significativas (42%) de respostas sobre o que de mais importante os alunos/crianças devem aprender/adquirir na escola se referem ao desenvolvimento das «diferentes capacidades» (quadro III.2.1), do mesmo modo que uma proporção importante (28%) de respostas sobre as finalidades principais da escola diz respeito ao desenvolvimento dos alunos «como pessoa» (quadro III.2.2).³³² Para os alunos, a escola deve cumprir as finalidades e funções de autonomia e desenvolvimento pessoal, isto é, deve proporcionar-lhes, entre outros, espaços de aprendizagens do espírito de curiosidade, criatividade e iniciativa (empreendedorismo), e da cultura do rigor, exigência e responsabilidade; e oportunidades de desenvolvimento enquanto pessoas e não apenas como aprendizes de certas competências técnicas. Atente-se ao testemunho seguinte de Florêncio:

«[...] a escola serve para moldar o indivíduo de modo a ter uma visão daquilo que o rodeia; serve também para dar uma educação profissional e social. Quer dizer, a escola vai possibilitar à pessoa conviver de forma sadia na sociedade, saber enfrentar os seus problemas no meio em que está inserida, obter respostas aos diversos problemas e desafios que enfrenta nos campos familiar e profissional, na convivência diária no grupo. A escola deve permitir ao aluno encarar esses diversos problemas com uma visão própria; é muito importante que a escola não veja o aluno só como alguém que tem que apreender matérias, mas como uma pessoa.» [Florêncio].

Os alunos detêm da escola, com efeito, representações que combinam as finalidades e funções tradicionais de instrução, mais utilitaristas, associadas à disponibilização de saberes básicos indispensáveis a uma boa inserção socioprofissional - características dos grupos ou classes desfavorecidos -, com finalidades e funções mais amplas, estruturadas em torno da ideia de desenvolvimento pessoal, ligadas a um projecto futuro social e profissional - mais específicas dos grupos ou classes favorecidos (Benavente e Correia, 1981; Santiago, 1993; Gilly, 2002). As finalidades e funções socializadoras (integração do indivíduo), de transmissão cultural, são sobrevalorizadas pelo modelo de «escola

³³¹ Sobre as perspectivas diferenciadas das funções de instrução associadas à escola e das funções de socialização associadas às famílias (pais e encarregados de educação), cf. Montandon (1994).

³³² Sobre as representações das finalidades e funções da escola dos diferentes grupos sociais, cf., entre outros autores, Perrenoud (1987), Santiago (1993) e Diogo (1998).

transmissiva» que, em termos de práticas pedagógicas, funciona, fundamentalmente, a partir da transmissão de conhecimentos: o professor sabe e ensina o aluno, que não sabe e aprende (Tonucci, 1986: 169), tratando-se de um modelo de escola que está ligado à forma de pensamento e acção tradicionalmente adquiridos (Santiago, 1993: 19).³³³ As finalidades e funções personalizadoras e de estimulação (autonomia e desenvolvimento da pessoa) são, por sua vez, sobrevalorizadas pelo modelo de «escola construtiva» que, em termos de práticas pedagógicas, funciona, fundamentalmente, a partir da construção do conhecimento: o professor orienta os alunos na organização e reflexão sobre os conhecimentos (Tonucci, 1986: 172; Santiago, 1993: 20), tratando-se de um modelo de escola que está ligado ao conhecimento científico produzido sobre o desenvolvimento da criança e sobre o processo de ensino/aprendizagem (conforme a abordagem piagetiana) (Santiago, 1993: 19).

É à escola, no entanto, mais do que aos outros agentes educativos envolvidos (alunos, famílias), que os alunos atribuem uma responsabilidade acrescida no cumprimento das suas próprias finalidades e funções, exigindo-lhe maior pró-actividade, como testemunham os excertos de entrevistas dos estudantes Florêncio, Fátima, Víctor e Domingos:

«[...] a escola deve levar o aluno a ser-se curioso; muitas vezes, em vez de formarmos pessoas, homens com ideias próprias, formarmos pessoas robotizadas [...] deveria haver sempre uma reunião no início do ano com os pais e encarregados de educação (ou comissões de pais e encarregados de educação) e chamar a sua atenção no sentido de terem uma participação mais activa, não se limitando a deslocar-se às escolas no fim do trimestre ou do ano para saber o aproveitamento do filho [...] Deveria ser possível, também, proporcionar palestras e debates, em que a escola deixava alguns subsídios sobre a importância que os pais jogam na educação dos filhos, não só em casa mas também enquanto elemento que auxilia o professor na escola.» [Florêncio];

«[...] sabemos que existe o problema da corrupção, podia abrir-se um espaço de debate onde o aluno pudesse falar sobre o assunto, deixando de ser visto como um tabu. Porque, por vezes, nem todos os dirigentes sabem tudo. Quem sabe uma solução concreta desse problema não partisse de um grupo de jovens?» [Fátima];

³³³ Resultados de um estudo sobre o impacto do uso das TIC (computador, internet e quadro interactivo) no processo de ensino aprendizagem no Colégio Júlio Verne, em Luanda (Angola), confirmam a importância mas não a suficiência da disponibilidade daqueles equipamentos para promover a mudança de um paradigma de ensino de aprendizagem tradicional para um novo paradigma com integração destes equipamentos (Favinha e Víctor, 2012). Para uma semelhante mudança, isto é, transformação dos procedimentos de ensino, deveria passar, eventualmente, entre outros, pela alteração dos conteúdos ou, mesmo, competências que se deviam desenvolver (Robalo e Gouveia, 2013).

«[...] também há outro problema: se se continua a dizer que o aluno é o sujeito da sua própria formação, porque é que nós não participamos na elaboração, por exemplo, do programa de actividades didácticas e de actividades extra-escolares dos alunos? Porque é que não se dá uma palavra ao aluno que vive esses problemas no seu dia-a-dia? Eu vivo a minha vida e o professor é que sabe tudo? A resposta da escola tem sido sempre a mesma: os professores sabem o que os alunos precisam. Eles sabem a matéria que há-de ser dada, mas o aluno também podia propor algo.» [Víctor];

«[...] um outro problema que eu encaro é a qualidade dos professores, que deveria ser melhor. Penso que seria possível se as direcções das escolas jogassem um papel mais importante no sentido de serem mais exigentes e imporem mais disciplina.» [Domingos].

Essa outra forma de actuar da escola contribuiria, em conformidade com as visões dos alunos, para que outros agentes educativos tomassem consciência da necessidade das suas intervenções e responsabilidades no processo de escolarização dos alunos, ajudando a combater, entre outras dificuldades, o facilitismo, o marasmo e a falta de iniciativa. Confirmam-se, assim, resultados de outros estudos que apontam para uma valorização da educação para a cidadania no contexto escolar por parte de outros agentes educativos, além da escola, deixando antever a disponibilidade para um trabalho colaborativo envolvendo toda a comunidade educativa (Cazalma *et al.*, 2013).³³⁴

A avaliação global que os alunos fazem das suas escolas quanto ao cumprimento das finalidades e funções não é, todavia, muito positiva.³³⁵ Apenas algumas poucas escolas conseguiriam atingir essas finalidades e funções, ainda assim com grandes dificuldades. Seriam os casos das escolas ligadas à Igreja Católica, como o IMNE-Marista, onde os alunos adquiririam, de uma maneira geral, as competências previstas e necessárias para poderem desenvolver, no futuro, as suas actividades profissionais e/ou prosseguir estudos. Nesta instituição os alunos sentir-se-iam bem tratados pelos professores, directores e outros funcionários; as práticas didáctico-pedagógicas dos professores seriam motivadoras das aprendizagens dos alunos; as frequentes actividades extra-escolares permitem aos pais e encarregados de educação, alunos e professores aumentarem a sua participação no processo de escolarização dos alunos. Em algumas escolas públicas e privadas, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), onde as finalidades e

³³⁴ Para uma visão mais ampla da relação existente entre escola/educação, democracia e cidadania, no que se refere à participação dos alunos na vida quotidiana da escola, cf. Pereira e Pedro (2009); uma radiografia dos diferentes níveis de participação dos alunos na gestão democrática da Escola de Formação de Professores da Lunda Norte (Angola) escola encontra-se em Santos (2014).

³³⁵ Os dados obtidos através do inquérito por questionário mostram, no entanto, uma avaliação positiva dos esforços das escolas para cumprirem as suas finalidades e funções: 60,7% de avaliações positivas e 16,3% de avaliações muito positivas (quadro III.2.3).

funções da escola seriam cumpridas, semelhantes feitos ficariam a dever-se, no entender dos alunos, sobretudo à aplicação e dedicação ao estudo da parte dos próprios alunos. Atente-se aos testemunhos de dois estudantes:

«[...] no Ensino Médio adquirir as competências necessárias para entrar no mercado de trabalho, mas porque eu era aplicada.» [Dulce];

«[...] alguns problemas de aprendizagem que tive na 9ª classe foram devido, não só ao facto de estar a estudar Disciplinas novas, mas também devido a falhas de formação do Ensino de Base, sobretudo devido à incompetência dos professores.» [Graciano].

O desempenho menos cabal das instituições escolares no cumprimento das suas finalidades e funções reflectir-se-ia, entre outros aspectos, nas formações deficitárias adquiridas pelos alunos, na acumulação de experiências de reprovação, nas atitudes e nos comportamentos considerados «não adequados» ou nas dificuldades de concretização do importante e decisivo papel do professor no processo de ensino/aprendizagem.³³⁶

Impera, na sociedade em geral, a convicção de que os alunos não adquirem as competências e os conhecimentos previstos nos diversos níveis de formação, sobretudo no Ensino de Base (ou Primário) e no Ensino Médio Técnico/PUNIV (ou Secundário). Os empregadores tendem a queixar-se da falta de competências dos recém-formados, esperando que os primeiros contactos com o mercado laboral ajudem a colmatar essas insuficiências. As instituições de ensino/formação, como as Universidades, por seu lado, lamentam essa falta de competências e procuram, elas próprias, minorar esses problemas, através de processos de avaliação/selecção de candidatos ao Ensino Superior e de realização de formações específicas como os «Cursos propedêuticos (ano zero)». Vários

³³⁶ Estes aspectos, a par de outros como, por exemplo, abandono escolar precoce do sistema educativo, sobretudo da população feminina, constituem indicadores seguros da manutenção do insucesso da escola na sua missão de promover a igualdade de oportunidades educativas (Almeida e Vieira, 2006; Palos, 2003, 2009). Acresce-se, de resto, que esse não-cumprimento do desígnio democrático por parte da escola constitui uma realidade em tudo semelhante à observada, de um modo geral, na sociedade (Goodman, 2001); outrossim, a responsabilidade de transformar a ordem social existente é não só da escola como também de outros actores sociais e educativos (Dewey, 2001; sobre a multiplicidade dos «insucessos» da escola, cf. Pires, 1987). O actual Ministro da Educação, Pinda Simão - outrora Vice-Ministro da Educação para a Reforma Educativa - sintetizava nos termos que se seguem a percepção da sociedade angolana sobre o sistema de educação: «segundo a opinião pública, o corpo discente é tido como mal preparado para as classes ou os anos que frequentam. As suas aptidões no desempenho de qualquer actividade socialmente útil são regularmente postas em causa; o corpo docente é escasso e julgado como insuficiente pela sua formação académica e profissional. Por estas e outras razões a profissão docente é frequentemente desvalorizada. O processo docente educativo tem sido realizado com base em currículos apontados como inadequados e desarticulados. É por outro lado tido como pouco apropriado às práticas metodológicas contemporâneas e é baseado numa relação professor-aluno impessoal e incaracterística. Disso resultam elevadas taxas de reprovação e abandono e curiosamente aprovações duvidosas. Em consequência, o processo docente educativo não promove o sucesso; a base material, que engloba infra-estruturas físicas, equipamentos, material escolar e didáctico, é referenciada também como insuficiente e nalguns casos até inexistente. [...]. A gestão das instituições de ensino tem sido igualmente apontada como ineficaz do ponto de vista administrativo e pedagógico» (Simão, 2005: 22 e 23).

factores concorrem para a explicação destes resultados pouco satisfatórios das escolas no que se refere à apropriação dos conhecimentos e competências previstos por parte dos alunos. As inúmeras carências que afectam os estabelecimentos de ensino constituem um desses factores. Inúmeros estabelecimentos de ensino, dos diversos níveis de ensino, carecem de recursos materiais, tecnológicos e humanos.³³⁷ Um elevado número de professores enfrenta dificuldades diversas, desde uma formação deficitária até actuações profissionais menos conseguidas, como o cumprimento de forma pouco satisfatória das suas funções docentes, umas vezes por razões que os ultrapassam e outras vezes por manifesta incompetência própria. A instalação de um clima de facilitismo que apela, não ao esforço e aplicação nos estudos, mas, antes, aos «estratagemas» para a obtenção de «resultados» escolares fáceis, à fraude, à desonestidade intelectual, à prática da «gasosa» contribui, também, para estes resultados menos positivos da escola. Tome-se em consideração um «esquema» alegadamente posto em prática por algumas escolas privadas, destinado a contrariar os riscos de diminuição de número de alunos, que passe pelo estabelecimento, ainda que não de forma explícita, de «limites» de tolerância das reprovações em obediência a razões que se prendem, não com o cumprimento dos objectivos de aquisição de aprendizagens mínimas a realizar pelos alunos, mas, sim, com os interesses de determinação de número de vagas de alunos para os anos seguintes (bem entendido, a garantia do aumento ou, pelo menos, a não diminuição do número dessas vagas); ou os «esquemas de satisfação» dos alunos/pais e encarregados de educação que, alegadamente, exigem e obtêm, na qualidade de clientes/pagadores, resultados escolares positivos (aprovações) garantidos, mesmo quando não se atingem os níveis mínimos de aprendizagens. Contribuiria, ainda, para a não aquisição de competências, por parte dos alunos, a «pressão» exercida pela sociedade, em geral, e pelas famílias, em particular, no sentido da obtenção simples de um «diploma», um documento que assegure o prosseguimento de estudos e/ou a entrada no mercado de trabalho.

As reprovações, um indicador de insucesso escolar, marcam os percursos escolares de inúmeros alunos. Os três factores de reprovação que sobressaem da análise das entrevistas - alunos, famílias/pais e instituições escolares (incluindo escolas/professores e outras autoridades governamentais e/ou estatais ligadas ao ensino, como os serviços ligados ao Ministério da tutela da educação e ensino) - remetem, respectivamente, para três perspectivas de explicação do insucesso escolar, a saber: a teoria dos dotes individuais, a «teoria dos *handicaps* socioculturais» e a «teoria socioinstitucional» (Benavente e Correia,

³³⁷ Cf. *infra* cap. III.2.2.

1981: 10-23). O carácter relacional desses factores,³³⁸ conferido pela simultaneidade das suas ocorrências, não diminui os graus distintos de importância de cada um deles: os alunos associam as reprovações, sobretudo, a factores institucionais e menos a factores individuais ou familiares.³³⁹ Relativamente aos factores individuais, os alunos valorizam as razões cujas responsabilidades últimas não se lhes pode atribuir, pelo menos de forma directa ou na totalidade. São os casos, por exemplo, das dificuldades de aprendizagens associadas à existência de problemas/deficiências motores e cognitivos, e dos problemas de saúde em geral. Já quando se trata das razões de reprovações cujas responsabilidades directas podem ser atribuídas aos alunos - falta de aplicação e dedicação nos estudos,³⁴⁰ falta de interesse e motivação, falta de assiduidade e de pontualidade às aulas, comportamentos de indisciplina nas salas de aulas, não domínio dos métodos de estudo e pouca habilidade de manipulação das «estratégias» do «jogo escolar» ou acumulação de notas negativas -, os próprios tendem a não as valorizar, tal como as razões referidas anteriormente, ressaltando o facto de elas ganharem dimensão e importância maiores num contexto socioeducativo frágil, em que parte significativa dos professores tem pouca ou nenhuma formação pedagógica, o que exige dos alunos esforços suplementares para conseguirem tirar o máximo partido das oportunidades de aprendizagem que se lhes apresentam. Os alunos procuram, de resto, assumir os méritos das aprovações/sucessos escolares, ao atribuírem as responsabilidades das reprovações, prioritariamente, às instituições escolares e aos professores, por um lado, e ao negarem as suas

³³⁸ Sobre o carácter relacional dos factores de explicações da representação das razões/causas da reprovação, cf. Benavente e Correia (1981). Sobre a importância dos factores sociofamiliares e escolares no (in)sucesso escolar no Ensino Básico (ou Primário), cf. Grácio e Miranda (1977), Fino e Sousa (orgs.) (2007) e Mendonça (2009). Uma análise reveladora de uma multiplicidade de factores de (in)sucesso escolar de alunos que frequentam o ensino superior português e que se cruzam com uma pluralidade de percursos-tipo encontra-se em Lopes (2013).

³³⁹ Os dados do inquérito por questionário sugeriam, todavia, numa primeira leitura, interpretações diferentes, destacando a sobrevalorização dos factores familiares (77% de referências) e individuais (75% de referências) face aos factores institucionais (40% de referências) (quadro III.2.4). Uma análise mais fina desses dados confirma, no entanto, a associação prioritária que os alunos estabelecem das reprovações com os factores institucionais ou escolares. Na verdade, as razões associadas aos factores de reprovação demonstram que os alunos tendem a autodesresponsabilizar-se e a desresponsabilizar as famílias, por um lado, e a responsabilizar a escola/professor, por outro. A maioria das razões das reprovações (duas em três) associada às famílias não é responsabilidade directa ou primeira delas; o «mau ambiente familiar», a «pobreza» e a «inexistência ou fraqueza de instrução das famílias» são razões que afectam negativamente as famílias mas que escapam ao seu controlo, pelo menos em determinados momentos. No caso dos agentes educativos alunos, «não ser inteligente», «ter má memória» e ser uma pessoa com «problemas de saúde» emergem como factores ou razões de reprovações que, de certa forma, escapam ao controlo dos alunos. Quando se trata das escolas e professores, a posição dos alunos que responderam o inquérito por questionário é diferente: a maioria das razões de reprovação é da responsabilidade directa, ou em primeira instância, destes agentes educativos; as «orientações pedagógicas do professor» e o «mau funcionamento do sistema de ensino e da escola» são razões de reprovações de alunos cujas responsabilidades podem ser atribuídas à própria escola (quadro III.2.4).

³⁴⁰ Os alunos notam que, no IMNE-Marista, só muito dificilmente se reprova, uma vez que a escola, no seu todo, incluindo professores, alunos e responsáveis, despende um grande esforço no processo de ensino/aprendizagem com vista a obter sucesso e a evitar o insucesso.

responsabilidades e as das famílias, por outro. Como se verificou cima, eles imputam aos seus próprios esforços e sucessos a aquisição de competências necessárias para se ingressar no mundo do trabalho, e atribuem à incompetência da escola e dos professores a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem que enfrentam no seu processo de escolarização. O estudante Marito nota que a boa formação realizada no Ensino Médio, que lhe tem permitido estudar no Ensino Superior com algum à-vontade, se deveu ao seu esforço pessoal, insistindo que «é preciso que o aluno não se limite àquilo que a escola, ou o professor, lhe dá; é preciso ir mais além» [Marito].

De entre as razões de reprovações dos alunos ligadas às famílias sobressaem as de ordem económico-financeiras e as relativas ao acompanhamento escolar dos filhos e educandos. Sobre estas últimas, o que está em causa é o referido desempenho pouco eficiente do acompanhamento familiar da escolarização, junto da escola, associado a atitudes e comportamentos de autodesresponsabilização. As dificuldades económico-financeiras das famílias, por seu lado, afectam negativamente as condições de obtenção de sucesso educativo associadas, nomeadamente, ao acesso ao material escolar pedagógico (sobretudo livros), à própria alimentação e ao transporte. Não raras vezes, alguns alunos faltam às aulas porque não têm condições económico-financeiras para custear as despesas de transporte para se deslocarem entre a residência e o trabalho/escola, ou não possuem o material escolar necessário (cadernos, lápis, livros, etc.) para desenvolverem com regularidade as suas actividades escolares. Em anos passados, um elevado número de alunos vivenciou situações de expulsões de salas de aulas devido à falta de participação financeira pedida ou exigida pelas escolas. Nos tempos mais recentes, em muitas instituições privadas de ensino, ou mesmo públicas, ao nível do Ensino Superior, muitos alunos são impedidos de realizar as provas de avaliação devido à falta de pagamento das mensalidades de propinas.³⁴¹

Uma das razões da reprovação dos alunos associadas aos factores escolares diz respeito às condições de precariedade em que os professores trabalham, mormente as deficientes condições materiais existentes em muitas escolas, como a falta de mobiliário (carteiras, mesas, cadeiras, livros, lápis, cadernos, quadros pretos, etc.) e os magros salários

³⁴¹ Na sua edição de 2 de Julho de 2010, o jornal *O País*, noticiava o não pagamento, desde o ano anterior, das propinas dos estudantes dos cursos pós-laboral, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS), situação que estaria a dificultar o pagamento dos salários aos docentes em regime de contrato. Para conseguir que os estudantes devedores pagassem as suas dívidas, a direcção da Faculdade teria decidido, segundo *O País*, citando a decana para os Assuntos Académicos daquela instituição, Adélia de Carvalho, fazer uma «ofensiva às salas de aulas e retirar os estudantes que não pagam.» (*O País*, 2 de Julho de 2010, <http://ensinoangola.com/2010/07/02/dividas-dos-estudantes-angolanos-afectam-faculdade-letras/index.html>, último acesso em 30 de Março de 2014).

auferidos, pagos, frequentemente, de forma irregular (salários em atraso). Os baixos salários estariam, aliás, na origem das múltiplas actividades profissionais que muitos professores desenvolvem em simultâneo para garantir a sua sobrevivência e a das suas famílias (Ferreira, 2005). Muitos professores acumulam funções docentes em escolas públicas e privadas³⁴², com prestação de serviços a empresas e instituições privadas de outros sectores de actividades ou com actividades académicas na qualidade de «estudantes» do Ensino Superior ou Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral). No quadro dessa multiplicidade de actividades laborais, a actividade docente desenvolvida não é, na maioria das vezes, aquela que surge como a mais importante para os professores ou a que lhes merece mais e melhor dedicação. Os próprios «professores-estudantes» tendem a aplicar os seus esforços, sobretudo, na formação, enquanto estudantes, e não tanto no trabalho, na qualidade de professores de uma escola pública e/ou privada. Associados aos factores escolares, contribuem, igualmente, para as reprovações dos alunos uma preparação e um desempenho profissional pouco eficientes dos professores. Uma preparação deficitária dos professores reflecte-se nas práticas didáctico-pedagógicas que tendem a valorizar a reprodução de informações e conhecimentos, em detrimento da criação e promoção, nos alunos, de espaços de criatividade, curiosidade ou mesmo diversidade cultural (Jacinto e Queiroz, 2011).³⁴³ Estas debilidades de formação e práticas profissionais encontram-se patentes mesmo entre os professores que leccionam em escolas como o IMNE-Marista. As condições do exercício das actividades docentes e das aprendizagens dos alunos proporcionadas pelas escolas seriam agravadas, igualmente, pela instalação do supracitado clima de «facilitismos» que,

³⁴² A prática de docência dos chamados «turbo-docentes» - professores que leccionam em várias instituições de ensino em simultâneo - é conhecida, igualmente, pelo sugestivo termo «garimpagem». O primeiro contacto do autor, no terreno, com esta ideia associada aos docentes ocorreu no contexto de entrevista com um estudante do Ensino Secundário que, na ocasião, citava um dirigente sindical do SIMPROF. Sobre «turbo-docência» ao nível do Ensino Superior, cf. Costa (2009), Manuel (2013) e Langa (2013); a propósito da relação existente entre a «turbo-docência» e as «precárias condições de vida dos docentes universitários tomados como 'proletários'», cf. Silva (2004: 302).

³⁴³ Sobre a complexidade da diversidade (multi)cultural nas escolas, cf. Vieira da Silva (2008). Outras debilidades que a formação de professores em Angola enfrenta referem-se aos conhecimentos técnico-científicos e ao domínio didáctico-pedagógico (Peterson, 2003; Sampaio da Silva, 2011). Tome-se em consideração, no entanto, os resultados de alguns estudos sobre as práticas didáctico-pedagógicas dos professores, que ressaltam que os conhecimentos adquiridos no processo de formação de professores não são, em grande medida, rentabilizados na prática pedagógica. Os professores tendem a aplicar, nas suas práticas pedagógicas, as suas memórias enquanto alunos e não tanto os conhecimentos adquiridos no processo da sua formação académica; as formações de reciclagem e aperfeiçoamento, tantas vezes frequentadas pelos professores, só muito raramente seriam rentabilizadas nas práticas pedagógicas (Perrenoud, 1997; Vieira, 1999). Uma análise dos efeitos da formação nas práticas profissionais e nos contextos escolares encontra-se em Lopes *et al.* (2011); sobre os efeitos da formação institucional de professores nas práticas pedagógicas quotidianas dos professores, a partir das temáticas (im)possibilidade da formação institucional de professores, estratégias de formação de professores e, finalmente, limites e potencialidades dessa formação, cf. Correia (2003). Sobre a importância da formação inicial e contínua de professores no processo de ensino/aprendizagem em Angola, cf. Zau (2009), Silva e Bondo (orgs.) (2011) e Ermelinda (2012).

por um lado, desvaloriza o esforço, a aplicação e o mérito pessoais e, por outro, favorece (ou não penaliza) as práticas menos escrupulosas como a «gasosa», as situações de assédio sexual de alunas por professores ou de «represália» destes últimos sobre os alunos em geral. O fraco «controlo» que o Ministério que tutela o sector da educação e ensino exerce, nas escolas, sobre os processos de ensino/aprendizagem dos alunos contribui, igualmente, para as reprovações dos alunos. A necessidade de um controlo/fiscalização permanente e eficiente do funcionamento do processo de escolarização dos alunos impõe-se tanto mais quanto a realidade socioeducativa em causa apresenta fragilidades diversas, traduzidas, nomeadamente, nas práticas didáctico-pedagógicas deficitárias dos professores, na «autodesresponsabilização» das famílias relativamente aos processos de escolarização dos filhos e educandos, junto das instituições escolares, ou na generalização das práticas ou «cultura da gasosa» no ensino.³⁴⁴

Os alunos proclamam, como se verificou, que a escola deve procurar cumprir as finalidades e funções socializadoras (integração social e profissional). Assim sendo, as atitudes e os comportamentos quotidianos dos alunos podem espelhar o quanto as instituições escolares cumprem, ou não, essas finalidades e funções; os comportamentos dos alunos considerados «não adequados» traduziriam, nesse quadro, uma ineficiência da escola no cumprimento daquelas finalidades e funções.

A análise dos dados produzidos através das entrevistas proporciona um conhecimento aprofundado das representações que os alunos detêm dos seus comportamentos junto das instituições escolares, revelando, nomeadamente, alguns comportamentos considerados «não adequados», as circunstâncias que os favorecem e as suas consequências, mormente para os próprios alunos. O sentido da lógica de apropriação

³⁴⁴ O clima instalado nas escolas derivado do fenómeno da «gasosa» torna o processo de aprendizagem num «jogo» em que a diferença de «poder de influência» dos diversos jogadores dita a sorte de uns (os que aprovam) e o azar de outros (os que reprovam). A conjugação de «interesses» de professores que, sabendo que os alunos querem ou têm que obter a aprovação, aproveitam a oportunidade para pedir certas quantias em dinheiro aos pretendentes, e de alunos e respectivas famílias que, conhecendo a realidade, jogam esse jogo, aceitando ou tomando a iniciativa de praticar a «gasosa», contribui para a instalação do referido clima de «facilitismo» em que a aplicação nos estudos valha pouco ou não se justifique; «pagando-se», obtém-se a garantia da aprovação. Atente-se ao testemunho de Suzete, aluna do Ensino Superior, recordando a sua vivência do fenómeno da «gasosa» no Ensino de Base e Ensino Médio: «[...] os professores, às vezes, nem davam a matéria, marcavam a prova e depois mandavam recado pelo delegado: quem quer 10, X; 11, Y; 12, Z - mandavam a tabela dos preços [...]; dizia-se que essa escola era uma das escolas mais corruptas, e eu acho que era mesmo; acho que só chumbava quem quisesse, porque havia sempre a possibilidade de pagar e conseguir-se a aprovação. Depois, claro, os alunos ficavam na Mutamba [«gazeta», faltar as aulas]; porque ficando na sala de aulas e pagando passo de ano, não assistindo à aula e pagando também é igual, então não assisto à aula, fico aqui fora. E os professores também gostavam da situação, sempre era uma forma de ganhar algum [...] Eu não paguei porque sempre tive notas para passar, e a minha mãe sempre me disse: ‘tu vais para esta escola porque não há outra hipótese. Mas já sabes como é que são as regras do jogo, vais com a cabeça firme, todas as provas que fizeres nós arquivamos; e se algum dia acontecer alguma coisa, a tua pauta for vermelha ou te reprovarem, nós temos com que nos defender; as pessoas pagam para passar mas se tu tiveres notas não precisas de pagar, tens como te defender’. Nunca tive problema em relação a isso» [Suzete].

do mérito dos sucessos escolares e a atribuição a factores externos (instituições escolares/professores) a responsabilidade das reprovações é o mesmo que funda as apreciações que os alunos fazem das suas atitudes e dos seus comportamentos. Eles tendem, com efeito, a avaliar os próprios comportamentos como sendo «adequados», considerando que, de uma maneira geral, se comportam bem: realizam as suas tarefas escolares, obedecem aos professores, não perturbam os colegas, entre outros.³⁴⁵ De entre os numerosos comportamentos considerados «não adequados» que os alunos adoptam no seu quotidiano destacam-se a não realização de tarefa escolares, seja no espaço da escola, seja em casa; o faltar às aulas (sem razões que, aparentemente, o justifique) para se ficar à conversa nos corredores, nos bares ou junto às salas de aulas; a utilização de «cábulas» quando da realização das provas de avaliação, uma prática frequente que passa pelo recurso aos mais diversos subterfúgios, desde escrever nas palmas das mãos, nos lenços de bolso, até escrever em pequenos pedaços de papel e fotocopiar textos em tamanhos reduzidos; a perturbação de colegas durante as aulas ou a realização das provas de avaliação, um comportamento que acarreta prejuízos enormes aos outros, visto que atrapalha a concentração dos colegas na realização das tarefas e, por via disso, não executam com a correcção e sucesso devidos os seus trabalhos; a desobediência aos professores, mormente o não-cumprimento das regras estabelecidas, situação que merece a atenção particular dos professores nos anos iniciais da escolarização dos jovens e crianças (Ensino de Base ou Primário); ou a «sabotagem» das aulas dos professores mais assíduos, conhecidos entre os alunos por «professores goleiros», comportamento que se verifica, sobretudo, no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral). Relativamente a este último tipo de comportamento, o estratagema passa, fundamentalmente, por prolongar desnecessariamente conversas com os professores sobre assuntos aparentemente importantes, para que o tempo das aulas destinado à abordagem das diferentes matérias seja diminuto. Em algumas ocasiões, este comportamento dá origem a desentendimentos entre professores e alunos ou entre os próprios alunos, mais concretamente entre alunos interessados em ter aulas, que vêem o seu tempo útil ser desperdiçado, e aqueles outros responsáveis por semelhantes práticas. Nos casos em que

³⁴⁵ Os dados recolhidos através do inquérito por questionário indicavam que, de entre os comportamentos dos alunos considerados adequados na escola, o cumprimento das tarefas, mormente a realização de tarefas escolares (estudar) com vista à obtenção de resultados positivos, era o mais mencionado, atingindo quase dois terços (63,2%) das respostas assinaladas (quadro III.2.5). A obediência aos professores merecia 15,4% das respostas referidas. As percentagens de respostas que se referiam a ambos comportamentos, em simultâneo, atingiam os 21,3%. Quando avaliavam o cumprimento (ou não) dessas práticas comportamentais consideradas adequadas nas suas escolas, dois terços dos alunos faziam uma apreciação positiva (51,5%) ou muito positiva (11,0%) (quadro III.2.6).

um dos contendores é o professor, este acaba, por vezes, por expulsar da sala de aulas os alunos envolvidos.

Os comportamentos «não adequados» dos alunos trazem-lhes consequências nefastas, nomeadamente castigos corporais aplicados por professores (e/ou pais e encarregados de educação). Praticados, sobretudo, no Ensino de Base ou Primário, os castigos corporais continuam a ocorrer, hoje, com alguma frequência, sendo do conhecimento de todos os agentes educativos, professores, pais e encarregados de educação, e autoridades estatais ligadas ao ensino. Muitos alunos, professores, e pais e encarregados de educação entendem que é necessário, por vezes, recorrer a esta forma de coerção e penalização no processo educativo e formativo, mormente para corrigir ou prevenir atitudes e comportamentos menos correctos por parte dos alunos/filhos e educandos.³⁴⁶ As repreensões verbais proferidas por professores ou as suspensões de frequentar as aulas têm lugar, particularmente, no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral). A maior pressão colocada sobre os alunos nas instituições ligadas à Igreja Católica, como o IMNE-Marista, contribui para que os referidos comportamentos «não adequados» ocorram ali com menor frequência do que nas escolas públicas e privadas.³⁴⁷ É, de resto, sobretudo neste último tipo de instituições de ensino que, segundo os alunos, esses comportamentos encontram terreno favorável ao seu surgimento, graças a uma mais frouxa pressão exercida sobre eles, derivado, em grande medida, da situação de dependência em que professores, outros funcionários e responsáveis, incluindo os proprietários das instituições, se encontram relativamente aos estudantes e suas famílias, que lhes garantem os respectivos salários e rendimentos.³⁴⁸

³⁴⁶ Em algumas escolas, mormente as do Ensino de Base (ou Primário) ligadas à Igreja Católica, os castigos corporais constituem práticas correntes. A este propósito, são elucidativos os testemunhos de Teotónio e Florêncio: «[...] se os alunos se comportavam mal os professores batiam; não sei se ainda batem. Eles deviam, em vez de bater, dar castigos.» [Teotónio]; «[...] os pais já estão consciencializados que, às vezes, é necessário uma palmatória! E há professores que teimam em adoptar este comportamento. Se o Sr. andar pelas escolas públicas verifica que um ou outro professor é que não tem na sala dele «mangueira», para bater. No estágio embirrei muito com uma professora, de uma escola católica, que batia nos alunos. Eu disse-lhe que até havia uma norma que proibia essa prática. Para esta professora, quem não fazia as tarefas apanhava. Quando fazíamos estágio na escola dela, ela por vezes dizia: ‘estes alunos são indisciplinados, só vão mesmo à porrada!’ Alguns colegas que estiveram a fazer estágio antes de mim nessa escola contavam: ‘olha, na minha sala apareceu um aluno que disse: professor, bate mesmo senão nós não vamos-te ligar.’ Quer dizer, o próprio aluno já está consciencializado.» [Florêncio]. Uma reflexão sobre os efeitos nefastos das práticas educativas coercivas, associadas ao uso da força ou violência, no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, e no comportamento e aprendizagem no escolar encontra-se em Patias *et al.* (2012).

³⁴⁷ Tudo leva a crer, no entanto, que, no passado, em alguns momentos, os alunos tinham melhor comportamento, como pode depreender-se do testemunho seguinte: «[...] quando a direcção do Instituto era da responsabilidade dos Irmãos espanhóis havia muito mais disciplina. Sei lá se é a cultura espanhola que é um pouco rígida! Mas havia maior rigor e a qualidade dos alunos era também boa. Nessa altura era mais difícil encontrar-se grupos de alunos fora das salas de aulas em tempo de aulas.» [Florêncio].

³⁴⁸ Na situação de dependência, os professores sentir-se-iam, em algumas ocasiões, se não constrangidos, pelo menos muito inibidos nas suas acções. As reprovações dos alunos podem, por exemplo, acarretar

A análise das entrevistas revela que os alunos reconhecem o papel decisivo do professor no processo de ensino/aprendizagem, atribuindo-lhe a responsabilidade de avaliar e controlar os resultados escolares dos estudantes. As dificuldades de concretização desse papel importante do professor espelhariam as próprias dificuldades das escolas em cumprir com sucesso as suas finalidade e funções, contribuindo para a formação de representações menos positivas que os alunos detêm das suas escolas. Os dados recolhidos através do inquérito por questionário indicavam que mais de três quartos dos alunos (78,9%) consideravam que o professor devia «ensinar» aos alunos, de modo que estes pudessem aprender os conhecimentos/competências e comportamentos, enquanto menos de um quarto dos alunos (21,1%) atribuía ao professor um papel de «orientador da aprendizagem», permitindo aos alunos aprender por si mesmos (quadro III.2.7). Os testemunhos recolhidos através das entrevistas ressaltam o papel de «segundos pais» que os professores desempenham junto dos estudantes, acompanhando, muitas vezes, as respectivas famílias de uma forma mais próxima. Esse acompanhamento pode materializar-se das mais diversas formas e em várias ocasiões, como nas chamadas de atenção de um aluno pelo mau comportamento praticado fora da sala de aulas, quando de uma viagem no transporte público; na prestação de informações sobre o processo de aprendizagem dos filhos e educandos; nos encontros casuais com pais e encarregados de educação, na via pública (fora da escola); na ajuda do pai ou da mãe de um aluno a conseguir um emprego, um biscoito, uma consulta médica numa clínica privada ou no hospital público; ou no apoio escolar através de sessões de «Explicações» aos alunos, a título gracioso.³⁴⁹ A este propósito, é significativa a opinião de três estudantes:

«[...] há uma professora aqui que trato como mãe; ela tem-me aconselhado bastante.»
[Florêncio];

«[...] como disse, o professor é o segundo pai.» [Bernardo];

«[...] o professor é fundamental, tem muita influência nos alunos, tem opinião sobre a formação do aluno, dá indicações, incentiva.» [Isabel].

consequências danosas para os professores, nomeadamente a perda do emprego, como quando se verifica a diminuição de número de alunos a frequentar um estabelecimento de ensino. A necessidade de satisfazer os clientes (alunos e pais/encarregados de educação), nomeadamente no que se refere à obtenção de «sucesso escolar» e à margem de liberdade de actuação dos alunos, aliada à falta de «poder» e autoridade do professor, favorece os referidos comportamentos «não-adequados». Note-se, no entanto, que para alguns alunos, e também alguns pais e encarregados de educação, as escolas privadas apresentam, de uma forma a geral, melhor qualidade que as escolas públicas. Como se referiu, aliás, existe uma corrente de pensamento que sobrevaloriza as instituições privadas de ensino, ressaltando, precisamente, o rigor, a exigência e a competência colocados na gestão dessas instituições e a grande qualidade das práticas didáctico-pedagógicas. Sobre a discussão da confirmação da qualidade de ensino privado, cf. Estêvão (1998).

³⁴⁹ Uma análise da relação professor/aluno fora da escola, na comunidade rural e na comunidade urbana, encontra-se em Lourenço (2010).

Estas informações corroboram, com efeito, a importância do papel do professor enquanto agente educativo, associado ao modelo de «escola transmissiva», que prevê uma relação vertical professor-aluno, destacando-se a autoridade do professor (que ensina) sobre o aluno (que aprende) (Santiago, 1993; Massanga, 2013). Este papel é tanto mais decisivo quanto se está num contexto socioeducativo em que muitos pais/encarregados de educação tendem a abster-se de fazer um acompanhamento escolar mais próximo e assíduo dos filhos/educandos, junto da escola. Estas representações estão com conformidade com os estudos que apontam para uma tendência geral de as classes desfavorecidas terem uma visão mais tradicional do papel do professor do que outros grupos sociais, como a burguesia ou a pequena burguesia (Diogo, 1998; Quiangodi, 2008).

Professores a actuar mais de acordo com o modelo de «escola construtiva», que prevê a relação professor-aluno menos rígida e menos hierárquica, com o professor a assumir um papel de orientador e organizador das aprendizagens dos alunos que surgem, assim, enquanto actores activos no processo de aprendizagem, também os há (Santiago, 1993). Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), alguns professores - poucos, é certo -, além da leccionação das aulas, teriam o hábito de falar com os alunos, em grupo ou individualmente, de promover várias actividades, como palestras, encontros e colóquios, abordando temáticas diversas, nomeadamente relacionadas com comportamentos dos alunos, direitos humanos ou sexualidade. Esta forma de interacção dos professores com os alunos contribuiria para despertar nestes últimos a vontade de aprender, a curiosidade e o espírito de iniciativa. Além de «ensinarem», estes professores ajudariam os alunos a adquirir as competências previstas e necessárias, facilitariam os seus processos de aprendizagem, dando-lhes oportunidades e ferramentas básicas para que os próprios tenham algum domínio nas suas aprendizagens, influenciariam as suas aprendizagens, tendendo a marcar os seus destinos. Alguns alunos reconhecem que os seus actuais interesses, opções e sucessos escolares, traduzidos em termos de competências e sucessos adquiridos, são tributários de influências desses *bons professores* que, pela postura solidária e pelos gestos de amizade e humildade bastantes para partilharem as próprias experiências, acabaram por ser importantes nas suas vidas.³⁵⁰ Comportamentos semelhantes possuem, de resto, alguns professores, mesmo ao nível do Ensino de Base (ou Primário) ou Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), como ilustra o seguinte testemunho:

³⁵⁰ Sobre as variações das noções do *bom professor*, cf., entre outros autores, Teixeira (1995), Nóvoa (org.) (1999), Pintassilgo (2005), Resende (2003, 2010), e Resende e Gouveia (2012).

«Tive um professor muito incentivador e teve um papel importante nos meus estudos, na 4ª classe; dava-se ao luxo de me atribuir responsabilidades, entre aspas, de dar aulas, aos meus colegas; pedia-me para ir à casa dele aos Domingos e explicava-me as coisas, e dizia-me: ‘Segunda-feira eu não vou dar aulas, tens a matéria, és tu que vais dar aulas. Depois vou passar na Terça-feira para saber até que ponto as pessoas aprenderam’. Aquilo ajudou-me muito, sobretudo na Matemática. Os professores tiveram um papel fundamental, apesar de que nem todos tivessem sido como uns pais, pessoas amigas que dão as luzes.» [Marito].³⁵¹

Ao nível de Ensino Superior, destacar-se-iam os professores estrangeiros enquanto protagonistas destas práticas didáctico-pedagógicas, contribuindo, para tanto, as suas elevadas qualificações, ao nível de Mestrado e de Doutoramento, e os seus comportamentos valorizadores dos alunos.³⁵² É o que ressalta a opinião do estudante Marito:

«[...] os professores estrangeiros têm muito carinho para com os alunos, tratam-nos com o sentido paternal. Muitos já estão no país há muito tempo, muitos têm mestrados e doutoramentos, e já eram professores nos seus países.» [Marito].

A apreciação global que os alunos fazem do importante papel do professor nos seus processos de aprendizagem nas suas escolas não é, todavia, muito positiva.³⁵³ Para eles, grande parte dos professores desempenha, ou terá desempenhado nos anos de escolaridade ou níveis de ensino antecedentes, de forma pouco eficiente esse importante papel, sendo que, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), muitos professores são ou terão sido pouco decisivos nos seus processos de formação/aquisição de competências. As aprendizagens efectuadas nesse nível de ensino ficar-se-iam a dever, como se referiu, não tanto aos bons desempenhos dos professores, mas, sobretudo, aos esforços dos alunos, como sobressai dos testemunhos de dois estudantes:

«[...] não tenho dificuldades na realização do meu curso superior, já que tive uma boa preparação no Ensino Médio; uma boa preparação pessoal, que não teve muito a ver com os professores, porque neste nível de ensino liga-se pouco aos alunos. Eles [professores] limitam-se praticamente a dar um sumário e dizem: ‘o resto têm que investigar’. Eu fiz

³⁵¹ O facto do autor deste testemunho, Marito, ter um irmão que é professor pode facilitar o elevado nível de confiança e proximidade que teria mantido com o seu professor na 4ª classe. Uma relação de confiança e proximidade deste nível entre o aluno Marito que «dá aulas» e o professor que passa no dia seguinte para verificar «até que ponto» os outros alunos «aprenderam» a matéria, tal como surge no discurso do entrevistado, não deixa de remeter para as fragilidades didáctico-pedagógicas docentes analisadas ao longo do trabalho.

³⁵² Sobre a relação professor-estudante no Ensino Superior, cf. Azevedo (2012).

³⁵³ Ao contrário dos dados obtidos no quadro das entrevistas, os dados recolhidos através do inquérito por questionário revelavam que a maioria dos alunos (58,2%) apreciava de forma positiva o desempenho profissional dos professores no papel de «mestre» e de «orientador» da aprendizagem (quadro III.2.8).

alguns amigos entre professores com quem falava muito enquanto fazia os meus estudos. Agora na Faculdade, o papel dos professores, sobretudo os estrangeiros, é decisivo.» [Marito];

«[...] quando passei da 8ª para a 9ª classe sentia-me, no geral, preparado, por esforço meu. Principalmente na 7ª e 8ª classes defrontei-me com o problema de falta de professores: na 7ª classe o professor só deu aulas quando faltavam 15 dias para as provas finais e na 8ª classe aconteceu a mesma coisa, o professor apresentou-se à turma e depois foi trabalhar para uma empresa.» [Graciano].

Para um desempenho pouco positivo do importante papel do professor no processo de ensino/aprendizagem dos alunos contribuiriam vários factores, que análises posteriores retomarão, destacando-se as supramencionadas falta ou insuficiência de formação/preparação³⁵⁴ e as condições de precariedade em que muitos docentes exercem a actividade profissional, obrigando-os a acumularem várias actividades profissionais, simultaneamente, com graves prejuízos para a qualidade de ensino/aprendizagem.

A apreciação global menos positiva que os alunos fazem da escola e do professor assenta, em grande medida, no desfasamento existente entre, por um lado, a afirmação e o reconhecimento da importância das instituições escolares e dos professores e, por outro lado, os desempenhos pouco satisfatórios dos respectivos agentes educativos. Como se verificou, os alunos associam os factores de reprovações, prioritariamente, às escolas e, em contrapartida, tendem a atribuir a si próprios e às famílias os méritos das aprovações, dos sucessos escolares alcançados. Estas representações menos positivas da escola e dos professores não deixam, igualmente, de reflectir alguma rebeldia e espírito crítico-reivindicativo de estudantes a frequentar níveis de ensino - Ensinos Médio/PUNIV (ou Secundário) e Superior - em que o ambiente relacional que envolve professores e alunos se caracteriza por um baixo grau de proximidade, exigindo uma maior autonomia dos alunos - ao contrário do que se verifica no Ensino de Base (ou Primário). Por outro lado, e de um outro ponto de vista, corroboram a importância que os alunos (e famílias) atribuem à escola, reforçando as suas convicções e apostas na educação escolar enquanto meio e fim para se alcançar uma vida melhor no futuro.

³⁵⁴ Sobre a fraqueza e a necessidade de formação de professores em Angola, cf., entre outros, Peterson (2003), Zau (2009), Nguluve (2006), Jacinto e Queiroz (2011), Sampaio da Silva (2011) e Prazeres Rodrigues (2012).

III.2.2 Escolas – instituições padecentes de carência generalizada

As condições de realização de escolarização proporcionadas pelas instituições escolares, nomeadamente as infra-estruturas materiais e técnicas de funcionamento (salas de aula e salas de estudo, bibliotecas, laboratórios e salas de informática), as condições de apoio social (cantinas-bares) e os recursos humanos (professores), instituem contextos escolares cujos efeitos nas experiências académicas dos alunos são decisivos (Diogo, 2013). Os alunos apreciam de forma pouco positiva essas condições.

As salas de aula e salas de estudo das instituições escolares apresentam insuficiências várias, mormente as condições de espaço e de conforto.³⁵⁵ No passado, perante a escassez de oferta educativa pressionada pela insuficiência deste tipo de recursos, as autoridades nacionais, incluindo as direcções das escolas, optaram sempre por aumentar o número de ofertas em detrimento da melhoria das condições de conforto. No Ensino de Base (ou Primário) era habitual as salas de aulas acomodarem um número médio de alunos elevado, superior a 50; inúmeros alunos viam-se impossibilitados de assistir às aulas por falta de espaço e/ou mobiliário, como carteiras, enquanto outros permaneciam nas salas em pé, sentados no chão ou sentados em bancos levados de casa; era comum verificar-se a «sobreutilização» das poucas infra-estruturas existentes (salas de aula, mobiliário), traduzida no funcionamento de turmas em regimes/horários triplos (Van der Winden, 1996: 24). No Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), as salas de aulas estavam sobrelotadas, com 75 ou mais alunos por sala, muitos deles sentados em grupos de três em cada carteira. No Ensino Superior público (UAN), o mobiliário antigo e gasto não proporcionava as condições de conforto satisfatórias; turmas comportando 80 ou mais alunos, organizadas por anos de curso (1º, 2º, 3º 4º), eram pouco cómodas para alunos e professores.

Nos tempos mais recentes, muitas escolas detêm condições de espaço e de conforto mais aceitáveis, representando uma melhoria substancial por comparação com as condições que se verificavam no passado. A falta de mobiliário, como cadeiras e quadros, está a ser superada em muitas escolas, do mesmo modo que as condições de higiene estão a ser melhoradas, nomeadamente o normal funcionamento das casas de banho. Muitos estabelecimentos de ensino beneficiaram de obras de melhoramentos, incluindo a

³⁵⁵ À semelhança de outros elementos apreciados, os dados produzidos através do inquérito por questionário mostravam, de um modo geral, avaliações mais positivas dos alunos do que os dados obtidos através das entrevistas. Utilizando uma escala de medida de opinião de cinco níveis - 1=Muito mau; 2=Mau; 3=Médio; 4=Bom; 5=Muito bom -, os alunos que responderam ao inquérito por questionário atribuíam às condições de espaço e de conforto das salas de aula e salas de estudo valores ligeiramente acima dos valores médios (entre 3,2 e 3,5) (quadro III.2.9).

construção de novas salas de aula e a ampliação das existentes, o que tem permitido reduzir o número de alunos por turma. Em algumas unidades orgânicas da UAN, os alunos desfrutam, hoje, de melhores condições de espaço (grandes dimensões) e de conforto (climatizados) do que aquelas que se verificavam no passado. Na Faculdade de Direito da UAN, por exemplo, a existência de novas salas de aula tem limitado o funcionamento de turmas únicas de 80 ou mais alunos. Em escolas como o IMNE-Marista, as salas de aula apresentam condições de conforto consideradas «boas»; amplas e arejadas, as salas de aulas comportam turmas de 55 alunos, cada um ocupando uma carteira.

Estas condições mínimas ou aceitáveis de conforto continuam a não existir, todavia, em muitas escolas do país (Governo de Angola, 2010; Governo de Angola, 2011). Na verdade, não obstante as melhorias das condições que têm vindo a verificar-se nos estabelecimentos de ensino em todos os níveis de ensino nos últimos anos, permanecem ainda, em muitas escolas, condições de espaço e de conforto deficitárias em termos de salas de aula, traduzidas, por exemplo, em sobrelotação destes espaços:

«[...] estudar no ensino primário não foi muito bom; a escola não tinha quase condições nenhuma, cadeiras partidas, estas coisas que perturbam mesmo a mente do aluno; a minha irmã teve que me tirar dali, não estava a dar mesmo.» [Marisol];

«[...] as coisas começaram a melhorar, mas no ano passado não estavam em condições. O espaço é um problema, não há espaço para estudar.» [Paula];

«[...] as condições de uma escola pública são diferentes, os espaços são muito complicados.» [Florêncio];

«[...] na minha Universidade há uma carteira para cada aluno. Mas as salas de aula, pelo menos em algumas Disciplinas, são ocupadas por 80 ou mais alunos. E isto é complicado para os professores.» [Fagundes];

«[...] na minha Faculdade, na UAN, ao longo da semana estudo em grupo, quer dizer, ficamos à procura de um cantinho para estar [...] as turmas chegam a ter 80 e mais alunos, é muita gente, se calhar podiam dividir a turma em quatro.» [Suzete].

Quanto às salas de estudo, estas mais não são que «salas de aula vagas» ocupadas por alunos nos raros momentos em que não são utilizadas para as aulas.³⁵⁶ Escassas, as salas de estudo existem apenas em algumas instituições, como o IMNE-Marista.

³⁵⁶ Não dizem respeito, com efeito, a espaços integrados em «estabelecimentos de ensino privado ou como organizações docentes autónomas» que carecem de autorização para o seu funcionamento (Decreto nº 43/02, de 3 de Setembro, Art. 11º).

Relativamente às bibliotecas, as apreciações menos positivas que os alunos entrevistados fazem destes equipamentos ficam a dever-se, sobretudo, à pobreza dos acervos, às dificuldades de acesso ou às pouco satisfatórias condições de espaço e de conforto das instalações.³⁵⁷ Em muitas escolas do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), por exemplo, não existe uma biblioteca, e no Ensino Superior existem, em muitas Faculdades, não uma biblioteca geral, mas sim pequenas bibliotecas ligadas a Departamentos/cursos, as quais padecem de carências graves em termos de acervo documental. A escassez crónica de obras essenciais nas bibliotecas dos estabelecimentos de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e Ensino Superior é um grande constrangimento que afecta com maior gravidade os alunos que realizam formações nas áreas de Ciência e Tecnologia, por comparação com aqueles que estudam nas áreas de Ciências Sociais e Humanas.³⁵⁸ As obras que abordam assuntos nos domínios da Matemática, Física e Química, por exemplo, são escassas, e, quando existem no mercado para aquisição, os preços são elevadíssimos, estando fora do alcance da maioria dos alunos (e famílias). Estas dificuldades tornam-se ainda mais graves nos casos em que os professores não disponibilizam outros documentos passíveis de as minorar ou superar. Outros constrangimentos dizem respeito ao acesso limitado às obras, decorrente do facto de o mesmo ser feito quase exclusivamente através da consulta presencial;³⁵⁹ à desactualização dos livros, devido, sobretudo, à fraqueza ou inexistência de cabimentos orçamentais para aquisições de novas obras;³⁶⁰ às fracas condições de espaço e de conforto, incluindo não só as reduzidas dimensões como, também, as fracas condições

³⁵⁷ Os alunos que responderam ao inquérito por questionário, cujas apreciações dos diversos elementos que constituem as condições de escolarização são mais positivas do que as apreciações dos alunos obtidas em contexto de entrevistas não-dirigidas, atribuem aos diversos *itens* relativos às bibliotecas - conforto, espaço, disponibilidade de livros/publicações, facilidade de requisição, horário de funcionamento - classificações próximas dos valores médios (entre 2,7 e 3,5) da escala de medida adoptada (quadro III.2.9). As bibliotecas «clássicas» (documentos impressos em papel) e «virtuais» (documentos em formato digital, Internet) de algumas instituições escolares como o IMNE-Marista, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e a UCAN, ao nível de Ensino Superior, constituiriam, todavia, exemplos de recursos que tenderiam a satisfazer as necessidades dos alunos nesse domínio.

³⁵⁸ Quando do trabalho de terreno em Luanda, o autor pôde constatar que a biblioteca do IMNE-Garcia Neto, que contava com o apoio do Instituto Camões (Portugal), se encontrava bem equipada em termos de obras nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades. Numa visita a uma das instalações da UniPiaget, em Viana - uma instituição de Ensino Superior privado -, na companhia do administrador local da instituição, pôde, por outro lado, ouvir-se as queixas de funcionárias da biblioteca sobre as muitas carências existentes, mormente a pobreza do acervo bibliográfico.

³⁵⁹ Não havendo autorização para as leituras domiciliárias, os alunos não deixam de recorrer à «cunha», à «gasosa» e outras práticas para conseguirem os seus intentos.

³⁶⁰ Numa expressão depreciativa, querendo significar, entre outras coisas, a quase inexistência de aquisição de novas obras e actualizadas, Marito afirmava que muitas bibliotecas das escolas eram «autênticos museus».

de climatização;³⁶¹ ou aos horários de funcionamento confinados, em regra, às horas de expediente.

Para fazer face a essas dificuldades, os alunos (e as famílias) tentam encontrar uma diversidade de respostas, de acordo com as suas possibilidades. Os que detêm algumas posses económicas e financeiras procuram adquirir os livros de que necessitam fora do país, sobretudo em Portugal. Para aqueles que não têm essas possibilidades, a solução vai passando pelo recurso ao empréstimo de livros junto de colegas de curso, dos mesmos anos ou de anos mais avançados, e pela frequência de outras bibliotecas fora das instituições de ensino de origem, esta última um hábito que começa a fazer parte da rotina diária dos alunos.

Os laboratórios e salas de informática são os recursos (técnicos) que merecem uma apreciação menos positiva dos alunos.³⁶² Esta realidade não é alheia ao facto de esses recursos exigirem investimentos financeiros elevados, que as instituições escolares têm dificuldades em realizar. A existência de um número limitado de laboratórios e salas de informática, ou mesmo a sua inexistência em muitas instituições de ensino, por um lado, e uma organização das condições do seu funcionamento pouco eficiente, por outro, contribuem para a não satisfação das necessidades de formação dos alunos. Muitos Institutos Médios Técnicos, Centros Pré-Universitários e Universidades não dispõem de meios tecnológicos necessários ao seu normal funcionamento. Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), algumas escolas ministram cursos em áreas de grande pendor científico ou tecnológico sem os referidos meios, incluindo laboratórios, computadores e/ou *softwares* adequados; inúmeros alunos fizeram (e fazem) as suas formações no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), público ou privado, sem nunca terem tido oportunidade de realizar trabalhos em laboratórios ou de utilizar computadores, devido à falta e/ou insuficiência desses equipamentos. Os testemunhos de Saturnino e Teotónio expressam essas dificuldades:

³⁶¹ Durante a pesquisa de terreno, em Luanda, o autor teve a oportunidade de assistir a uma conversa entre alguns estudantes universitários que procuravam encontrar uma razão plausível para o facto de muitos alunos estarem na biblioteca de uma instituição de Ensino Superior Público a dormir ou a dormitar. No final, todos concordavam que uma razão provável para semelhantes comportamentos seria uma combinação do muito calor que se fazia sentir com a má iluminação da sala da referida biblioteca, derivada da insuficiência de lâmpadas e da fraca qualidade das mesmas (luz amarela).

³⁶² Os dados obtidos através do inquérito por questionário revelavam, então, que os alunos avaliavam de forma pouco positiva as condições de escolarização proporcionadas pelos laboratórios e salas de informática, atribuindo-lhes classificações próximas ou inferiores aos valores médios (entre 2,5 e 2,8) da escala de medida adoptada (quadro III.2.9).

«[...] estou a acabar o Ensino Médio Técnico de Informática. No instituto onde estou a maioria do pessoal [professores] é muito bom teoricamente. A 9ª classe é o ano qualificante, na 10ª classe é que se define ou decide o curso que se vai fazer. Eu que estou a fazer a Informática já devia ter alguma ‘prática’ mas não tenho, visto que não havia computadores disponíveis na instituição; durante um ano, na 10ª classe, estávamos apenas a preparar teoricamente, era só comprar fascículos, ir buscar livros escolares e ler; tínhamos que comer aquilo. Os professores, quando davam uma aula, no final diziam: ‘olhem, vão para os cibercafés, façam isso, façam aquilo’.» [Saturnino];

«[...] eu fiz o PUNIV, nunca entrei num Laboratório de Química, Física ou Biologia. Laboratórios ou Salas de Informática não existem em praticamente nenhuma escola!» [Teotónio].

O défice da componente prática e de experimentação na formação pode comprometer a aquisição das competências indispensáveis ao exercício profissional ou ao prosseguimento de estudos nos níveis de ensino mais avançados. A carência generalizada dos meios técnicos e tecnológicos, traduzida em escassez e/ou desactualização de laboratórios/salas de informática, afecta de forma negativa a formação dos alunos e o seu futuro profissional. Uma das formas que algumas instituições escolares encontram para minorar esse défice de formação técnico-científica e prática, associada à carência generalizada de recursos técnicos e tecnológicos, pode passar pelo recurso à parceria com instituições congéneres e de outro tipo, e, bem assim, às estratégias pedagógicas que contemplem, entre outras, a realização de estágios curriculares e profissionais ou visitas de estudo. O recurso à parceria constitui uma estratégia adequada e útil, sobretudo porque existem outras instituições, mormente Departamentos/Ministérios de Estado e empresas do sector privado, que podem disponibilizar alguns equipamentos, como laboratórios, computadores ou *softwares*, para a formação e treino dos alunos/formandos.³⁶³ De resto, algumas instituições de Ensino Médio que ministram cursos nas áreas científico-tecnológicas conseguiram apetrechar os seus laboratórios (de Química ou de Informática) com alguma qualidade, graças, justamente, ao apoio financeiro obtido junto de instituições parceiras. É o caso do IMIL (Makarenko), que conseguira equipar de forma bastante razoável os Laboratórios de Química e Salas de Informática, graças a um reforço orçamental anual proveniente de algumas empresas petrolíferas, ao que se deve acrescentar

³⁶³ Em 2000, a Faculdade de Engenharia, da UAN, em Luanda, contou com o apoio financeiro para as suas actividades provenientes não só do Fundo dos Petróleos como, também, de organizações diversas, como Endiama, Schlumberger e De Beers (UAN, 2002). Cf., igualmente, uma iniciativa do Departamento de Desenvolvimento Humano da Chevron Texaco avançada em 2002, materializada no Projecto: ANG/03/011 - Programa de apoio ao desenvolvimento do sector micro e pequeno empresarial angolano - uma parceria pública/privada financiada pelo PNUD e pela Chevron Texaco, no quadro da Iniciativa de Parceria para Angola (API) (Governo de Angola e PNUD, 2003).

outros projectos de parceria e cooperação ao nível de formação com outras entidades nacionais e estrangeiras (Martins Rodrigues, 2012). Outras instituições de ensino conseguiram atenuar, em certa medida, essas fragilidades das formações com «deslocações»/visitas de estudo a outras instituições que ministravam formações nas mesmas áreas técnico-científicas e que estavam melhor apetrechadas em termos de equipamentos ou mantinham contactos com empresas no âmbito de estágios curriculares e/ou profissionais.

O acesso limitado aos laboratórios e salas de informática constitui outra grande dificuldade que afecta a formação dos alunos. As poucas salas de informática existentes são utilizadas quase exclusivamente no horário normal de expediente e para a realização das aulas de Informática, o que significa, por exemplo, que o acesso gratuito à Internet disponibilizado nessas salas é pouco útil para os alunos, porquanto pouco ou nenhum uso efectivo eles podem fazer do mesmo fora do período de aulas.³⁶⁴ As dificuldades de os próprios alunos rentabilizarem os escassos equipamentos disponíveis, associadas ao não domínio das ferramentas de Informática, constituem outro tipo de constrangimentos. Na verdade, alguns deles não frequentam ou não utilizam as salas de informática e as bibliotecas «virtuais» porque «não sabem trabalhar» com computadores, do mesmo modo que outros, quando fazem trabalhos de grupo em que é preciso usar computador para, por exemplo, fazer pesquisas na Internet, editar ou digitalizar textos, se limitam a contribuir financeiramente para custear as despesas associadas à utilização destes equipamentos. A este respeito, afirma Margarida: «[...] quando fazemos trabalhos no computador ou pesquisa na Internet, eu e alguns colegas contribuímos; eu não vou lá; irei quando fizer o curso.» [Margarida]. De uma maneira geral, os alunos procuram realizar alguns «Cursos de Iniciação à Informática» (processamento de texto, folha de cálculo, navegação na Internet) antes de começarem a frequentar de forma regular os cibercafés e as salas de informática. Daí que se refiram, muitas vezes, à «posse» de um «Curso» - em geral, pago - como condição necessária para se iniciar a utilização das ferramentas informáticas.

As apreciações dos alunos sobre as condições de apoio social não são, igualmente, muito positivas; os serviços prestados pelas cantinas-bares em muitas escolas

³⁶⁴ As Associações de Estudantes poderiam ajudar a minorar essa dificuldade, assegurando o acesso às salas de informática noutros horários, como nos fins-de-semana e nos períodos de tempo fora das horas de expediente. A debilidade dos recursos próprios e das capacidades de mobilização de recursos alheios, associada a um modo de funcionamento muito próximo ou pouco independente das direcções das instituições escolares, pouco contribui, no entanto, para a concretização de semelhante tarefa. Para uma análise da organização e funcionamento das associações de estudantes, cf. Lima (org.) (1998); relativamente à realidade angolana, em particular, cf. Domingos (2000).

apresentariam qualidade sofrível.³⁶⁵ À escassez e pouca diversidade dos produtos alimentares disponibilizados - quase que limitados a produtos de pastelaria, como bolos, bolachas e bebidas refrigerantes - acresce o facto de a maior parte dos alunos não terem quaisquer possibilidades de ir a casa tomar as refeições e regressar em tempo útil aos estabelecimentos de ensino, devido às dificuldades em percorrer as distâncias que separam os referidos locais, associadas aos grandes congestionamentos de trânsito. A inexistência de um sistema organizado e regular de fornecimento de refeições quentes, ao nível de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), é, por sua vez, agravada pelo facto de os principais produtos alimentares vendidos nas cantinas-bares apresentarem uma relação preço/qualidade baixa, por comparação com a dos produtos concorrentes vendidos em locais exteriores aos estabelecimentos de ensino, como os pátios exteriores e as entradas dos edifícios, por pessoas que têm nessa actividade o seu ganha-pão. Um refrigerante que é vendido por 50Kz numa cantina-bar de uma escola pode custar o dobro ou mais desse valor nos bares e cafés das redondezas, mas pode ser adquirido por 30-40Kz à porta ou no pátio da Escola. No Ensino Superior a realidade é algo semelhante. Com efeito, apesar de existirem algumas cantinas-bares que servem refeições quentes, a relação qualidade/preço não favorável aos alunos - população que é composta, sobretudo, por pessoas que não trabalham e/ou não têm grandes posses - faz com que muitos deles prefiram comer noutros tipos de estabelecimentos, a preços mais acessíveis, ou adquirir outros tipos de alimentos (doçaria e refrigerantes, entre outros).

Completam o quadro de representações das escolas enquanto instituições padecentes de carências graves as percepções menos positivas que os alunos detêm dos professores e que, do seu ponto de vista, contribuiriam para uma realização menos bem-sucedida do importante papel do professor no processo de ensino/aprendizagem. Para os alunos, os professores são insuficientes, em termos numéricos, detêm grandes fragilidades didáctico-pedagógicas e exercem as suas actividades profissionais em condições precárias.³⁶⁶ A insuficiência em termos de número de professores em algumas escolas ou regiões do país apresenta-se como um problema crítico, mesmo ao nível do Ensino Superior. Em algumas regiões do país, como Cabinda e Huambo, algumas

³⁶⁵ As avaliações dos alunos que responderam ao inquérito por questionário são mais positivas. Eles atribuem aos diversos *itens* - conforto, espaço, qualidade das refeições, relação qualidade/preço, horário de funcionamento - classificações próximas dos valores médios (entre 2,7 e 3,3) da escala de medida adoptada (quadro III.2.9).

³⁶⁶ Os dados produzidos no quadro do inquérito por questionário mostravam, todavia, que estes alunos avaliavam de forma muito positiva os professores, atribuindo a todos os *itens* - número e qualidade, actuação, competência, nível de formação, assiduidade, realização de greves, processo de avaliação, disponibilidade para atender alunos - classificações próximas do valor 4 («bom») da escala de medida adoptada (entre 3,7 e 4,0) (quadro III.2.9).

instituições de Ensino Superior contavam com a colaboração de professores de outras províncias, mormente de Luanda, para a leccionação de algumas Unidades Curriculares, de forma intensiva, concentrada em certos períodos de tempo. Devido aos atrasos e ausências dos professores, a par de outros problemas de organização, os estudantes acabavam, frequentemente, por ver as aulas interrompidas, as provas de avaliação de conhecimentos adiadas (realização das provas, publicitação dos resultados) ou, mesmo, não realizadas, comprometendo-se a transição de anos e a conclusão dos cursos.³⁶⁷ Sobre este problema, Valéria, estudante de Cabinda, e José, estudante de Huambo, ambos de passagem por Luanda, expressavam essas dificuldades nos termos que se seguem:

«... aquela maneira de ensinar, até aos Domingos, não deixa tempo praticamente para nada; porque os professores saem de Luanda e chegam uma hora depois, ou o dia que chegarem! Às vezes não havia professores para fazer as provas!» [Valéria].

«Imagina que se chega a permanecer três anos lectivos no mesmo ano de escolaridade. Um único professor dá aulas em vários núcleos. Ele chega num dia como hoje, programa a sua aula a partir das 8h00 de amanhã. Os alunos entram às 8h00, fazem um intervalo de 15 minutos e prolongam as aulas até às 18h00. O aluno é capaz de aprender alguma coisa num período de uma hora, mas a partir de então não; o resto que vem a seguir é uma brincadeira! Compreende-se que os professores estejam muito ocupados, que tenham que passar pelos vários núcleos, mas a verdade é que muitos não se capricham; até porque muitos só estão dispostos a fazer esse trabalho se houver disponibilidade de dinheiro, coisa que às vezes falta. Por outro lado, não temos apoios. O professor vem, fala, o aluno acompanha qualquer coisa! Alguns professores deixam fotocópias. Na altura da realização das provas, não há tempo para a revisão das matérias. Nessa altura os professores dão as provas e se estiverem com um pouco mais de tempo corrigem-nas no dia seguinte; os alunos que tiverem que fazer as provas orais fazem-nas, os outros que reprovam ficam para as provas de recurso. De quando em vez acontece também que eles [os professores] faltam às aulas de realização das provas, limitando-se a enviar os enunciados outros vigiam. Nessas alturas não há possibilidade de esclarecer quaisquer dúvidas.» [José, estudantes economia, da UAN, de Huambo].

³⁶⁷ Carlinhos Zassala, professor universitário e sindicalista, revelava ao *Jornal de Angola* (2003) a sua oposição à criação de novos centros universitários até que se verificasse a consolidação dos então existentes. Fundamentava a sua posição, precisamente, com a inexistência de condições materiais e humanas da altura. Zassala estava preocupado com as dificuldades da maioria dos centros universitários que tivera oportunidade de visitar, nomeadamente os do Lubango, Huambo, Benguela, Sumbe, Uíge e Cabinda. Em relação a este último, afirmava ao *Jornal de Angola* o seguinte: «a situação que encontrei em Cabinda é preocupante e revoltante [...] os estudantes estão descontentes porque alguns estão no 1º ano durante três anos, não conseguem passar por falta de professores» (*Jornal de Angola*, 2003). Dois anos depois, o mesmo jornal noticiava o pedido dos estudantes do Ensino Médio e do Ensino Superior, de Huambo, de mais bibliotecas e cibercafés, equipamentos imprescindíveis aos seus processos de escolarização (*Jornal de Angola*, 2005b); cf., igualmente, UAN (2005).

O apoio que o Ministério que tutela o sector de educação e ensino tem vindo a dar às diversas instituições para contrariar essas e outras dificuldades tem sido importante. Um elevado número de escolas do Ensino não Superior tem contado com a colaboração do Estado em termos de colocação de professores e pagamento dos respectivos salários, incluindo as «Escolas comparticipadas».³⁶⁸ O IMNE-Marista, por exemplo, tem conseguido enfrentar com êxito as referidas dificuldades, aliando os apoios recebidos a uma gestão adequada dos mesmos. Ao nível do Ensino Superior, os muitos professores estrangeiros (Búlgaros, Filipinos, Russos, Coreanos e Paquistaneses, entre outros) que leccionam na UAN têm ajudado a minorar o problema da falta de docentes.

As fragilidades no domínio didáctico-pedagógico constituem um dos elementos que enformam as representações dos professores, sendo que as representações mais positivas - de «professores excelentes» -, que os alunos reconhecem como excepções, encontrar-se-iam bem identificadas e localizadas:³⁶⁹ professores nacionais do Ensino de Base (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) a trabalhar, sobretudo, em instituições escolares ligadas às Congregações religiosas,

³⁶⁸ As escolas comparticipadas recebem apoios do Estado no que se refere ao custo com os salários dos professores. Nos casos das instituições de ensino que se dedicam ao Ensino Primário podem receber ainda equipamento mobiliário e material didáctico. Destinadas fundamentalmente aos alunos (e famílias) de condições socioeconómicas mais desfavorecidas, grande número dessas escolas não cumpre os requisitos mínimos para o funcionamento exigidos pelo Ministério da Educação (salas de aulas, cantina, casas de banho e pátio de recreio); algumas dezenas de estabelecimentos de ensino são antigas residências privadas transformadas em escola, em que os quartos foram transformados em salas de aulas. Estas escolas cobram, no entanto, uma propina mensal aos alunos cujo valor é substancialmente inferior ao praticado pelos colégios privados. Os diversos agentes sociais e educativos (professores, técnicos do Ministério da Educação ou famílias) reconhecem o contributo destas escolas no processo de ensino e aprendizagem no país, não obstante as muitas dificuldades que enfrentam. O apoio do Estado abrange, igualmente, outras escolas no âmbito de protocolos específicos assinados, como são os casos das Confissões religiosas (como são exemplos as igrejas Católica e Metodista). Nestes casos, o Estado assegura o pagamento dos salários dos professores e, bem assim, as despesas administrativas. Os estabelecimentos de ensino privado que se dedicam ao Ensino Técnico-Profissional fora da cidade beneficiam, igualmente, do apoio do Estado. Na origem de uma presença menos forte deste último tipo de instituições encontram-se razões diversas, mormente maiores exigências traduzidas nos custos elevados dos recursos materiais, tecnológicos e humanos que estas instituições obrigam; o corpo docente, por exemplo, deve ser qualificado ou especializado e o director deve possuir formação pedagógica e mais de três anos de experiência nas actividades de ensino (cf. Oliveira, 2009; Van-Dúnem, 2012; *Agência Angola Press (ANGOP)*, 29 de Outubro, 2013).

³⁶⁹ De entre as características definidoras da grande competência didáctico-pedagógica dos professores que se destacam dos discursos dos alunos produzidos em contexto de entrevistas encontram-se a capacidade de bem ensinar, traduzida na facilidade e disponibilidade do docente em explicar os conteúdos, tornando-os compreensíveis para os alunos; a capacidade de desenvolver uma boa relação com os alunos; ou a capacidade de rigor e exigência colocada no acto de ensino/aprendizagem, incluindo os processos de avaliação de conhecimentos detidos pelos alunos. Estes alunos dão conta da existência de casos de professores nacionais que tratam bem os alunos, explicam bem as matérias, dão *feedback* sobre a aprendizagem dos assuntos tratados e disponibilizam-se para o esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos abordados. Surgindo, para os alunos, como «modelos a seguir», estes professores são dedicados e competentes, em termos tanto dos conhecimentos técnico-científicos, como das práticas didáctico-pedagógicas fundadas sobre metodologias de ensino que dão prioridade à aprendizagem e ao acompanhamento permanentes dos alunos. Recordando um *bom professor*, ao nível do Ensino Médio, o estudante Adriano notava que esse professor fazia, em todas as suas aulas, uma «mini-prova» de cinco minutos, sendo que os alunos que obtivessem notas positivas ficariam dispensados do exame final.

mormente o IMNE-Marista, contando-se entre eles muitos ex-alunos das próprias instituições; ou professores estrangeiros e alguns professores nacionais a trabalhar no Ensino Superior.³⁷⁰ Na origem das debilidades didáctico-pedagógicas dos professores, sobretudo os que leccionam no Ensino de Base (ou Primário), encontrar-se-iam a falta ou deficiente formação inicial (ou de base), e, bem assim, a falta ou deficiente formação específica no domínio didáctico-pedagógico. Na verdade, parte significativa dos professores possui fraca ou nenhuma formação inicial para a docência, o mesmo se passando no que se refere à formação no domínio didáctico-pedagógico; outrossim, esses professores carecem, em geral, de acções de reciclagem de conhecimentos, sendo certo que a fraca formação detida, associada a uma desactualização de conhecimentos/competências, prejudica em muito os seus desempenhos profissionais e, concomitantemente, a aprendizagem dos alunos.

As debilidades didáctico-pedagógicas dos professores manifestam-se das mais diversas formas, nomeadamente através da não disponibilização pura e simples, ou em tempo útil, de documentos (fascículos, cópias) aos alunos; através de uma gestão pouco eficiente do espaço e tempo das aulas, resultando, muitas vezes, na abordagem de «demasiadas matérias» e de forma apressada, o que dificulta a sua assimilação e aprofundamento; através de processos de avaliação pouco transparentes, pouco rigorosos, injustos e ineficazes de conhecimentos dos alunos; através das aprendizagens deficitárias dos alunos; ou através de relações menos cordiais desenvolvidas com os alunos. Nas circunstâncias em que as relações professores/alunos tendem a ser menos cordiais ou mais conflituosas, é comum verificarem-se situações em que os alunos põem em causa a autoridade dos professores, questionando, por exemplo, a sua competência. Estas situações criam um clima de mal-estar que prejudica o ambiente didáctico-pedagógico em que a relação de confiança professor/aluno deve existir. No que se refere às tarefas de avaliação dos conhecimentos e competências dos alunos, por exemplo, estes tendem a considerar que uma parte significativa dos professores não as realiza da forma mais correcta ou com a

³⁷⁰ O estudante Marito ressalta a grande competência e qualidade dos professores estrangeiros no Ensino Superior, notando que são profissionais detentores de largas experiências e conhecimentos, rigorosos e exigentes com os alunos e consigo próprios. Nem as dificuldades do domínio da língua portuguesa os impediriam de desempenhar com competência as suas funções. Marito nota, no entanto, que, em muitas ocasiões, estes professores faltam às aulas: «[...] eles têm outras actividades ou necessidades; às vezes regressam aos países de origem para ver a família ou acompanhar a doença de alguns deles; e então fica tudo parado.» [Marito]. Sobre os professores estrangeiros e a propósito dos processos de avaliação de conhecimentos dos alunos, refira-se, todavia, às estratégias eventuais desses docentes tendo em vista o prolongamento dos seus contratos que podem passar por atribuição de notas não muito elevadas (em regra, nunca superior a 13 valores) - situações que favoreceriam o referido prolongamento dos contratos ao limitar as possibilidades dos diplomados com as notas mais elevadas competirem directamente com os seus ex-professores para a obtenção de um lugar de docência (cf. Carvalho, 2002: 163).

qualidade mínima exigida. Estas acções dos professores estariam marcadas por incoerências, injustiças e pouca transparência, contribuindo para tanto o facto de muitos deles procederem à correcção/classificação das provas de avaliação sem explicitar os critérios tidos em consideração, o que torna difícil qualquer reclamação da parte dos alunos; privilegiarem a «reprodução» pura e simples de conhecimentos, o que limita a criatividade e autonomia dos alunos (e com prejuízos para a classificação dos mesmos); exibirem atitudes e comportamentos de represálias contra os alunos, quando se sentem afrontados de alguma forma ou vêem postas em causa as suas formas de actuar; ou serem permeáveis aos diversos tipos de interferência, mormente o «poder de influência» de alguns alunos provenientes das ligações aos «poderes políticos e económicos». Os testemunhos que a seguir se transcrevem são elucidativos destes problemas, tal como os estudantes os apreendem:

«[...] a maior parte dos estudantes chega às mesmas conclusões: às vezes não há muita justiça na avaliação; achamos que há algo meio escuro. Algumas pessoas, às vezes, tentam fazer alguma reclamação, só que pedir ou exigir uma revisão de prova é como construir um anticorpo com o professor (é entrar em guerra com o professor, em que o aluno sai sempre a perder); às vezes, o professor até te chama à sala e diz: ‘se quiser a revisão de prova, sim senhor, mas depois vai assumir as consequências’; quer dizer, o estudante, face a isso, desiste logo, porque isto já é uma ameaça. Certa vez, um estudante reclamou junto do regente da cadeira, pedindo nova correcção da prova em que tinha obtido seis valores. Este professor disse: ‘não, o meu colega corrigiu a prova, ele é idóneo, ele acha que aquela é a tua nota’. Depois de insistência do aluno, o professor regente da cadeira fez uma revisão e achou que a nota final deveria ser oito valores, o que dava acesso à prova oral e não uma reprovação imediata. Mas este professor limitou-se a dizer ao aluno que não podia fazer nada, porque o edital já tinha sido publicado e o outro docente era doutor e idóneo e não ficava bem chegar ao pé do colega e dizer que corrigiu mal uma prova.» [Fagundes];

«[...] os professores, por vezes, não davam aulas, atribuíam notas à toa aos alunos, exceptuando alguns.» [Marisol];

«[...] o professor de [Disciplina X] é um bocadinho injusto às vezes. Ele não avalia, por exemplo, questão a questão, mas sim a prova toda. Se achar que o aluno merece 3, 10 ou 15 valores pelo que fez na prova é essa a nota. Isso é difícil de reclamar.» [Heloísa];

«[...] há um outro professor cuja avaliação deixa muito a desejar. Houve colegas que foram avaliados com notas de 12 valores e depois da revisão das provas alcançaram 18 valores. O professor faz a correcção mas se verifica que eu não escrevi com as mesmas palavras dele ou dos livros penaliza-me por isso.» [Florêncio];

«[...] fazer uma reclamação, pedir uma revisão de prova, exige pagamento de um certo valor. Depois o que acontece? Muitas das vezes, a nota não sai na pauta, faz-se uma reclamação, vai-se à Secretaria, fala-se com o professor e ele diz que a correcção foi mal feita e começa a corrigir de novo a prova; se ele não quiser que tu tenhas positiva, começa a pegar nos erros ortográficos.» [Cláudia];

«[...] na Faculdade onde estou se estudaste tens nota boa, se não estudaste não tens nota boa. Agora, noutras Faculdades isso já não acontece. Há Faculdades onde estuda muita gente influente. Ali, é Ministro, e não se pode dar negativa! Senão vai haver problemas!» [Marito].

As debilidades didáctico-pedagógicas dos professores reflectem-se, em última instância, na diminuição da qualidade de ensino ministrado. Para minorar as nefastas consequências das deficiências didáctico-pedagógicas dos professores e/ou corrigir algumas das suas causas próximas, seria necessário adoptar algumas medidas novas e reforçar outras que, entretanto, estão em curso. Conforme se pode depreender dos discursos dos alunos, seria fundamental, por exemplo, a implementação de planos de formação/qualificação de professores que visassem, especialmente, suprir as carências dos docentes a este nível. Planos que deveriam contemplar, além de seminários de superação pedagógica, cursos de especialização e outros destinados aos professores que leccionassem no Ensino de Base (ou Primário), formações específicas ao nível de graduação (licenciaturas) e pós-graduações (mestrados e doutoramentos) dirigidas aos docentes que leccionassem no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e Superior. Ainda no quadro da formação, os professores que leccionassem nos níveis de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e Superior deveriam adquirir competências técnico-científicas que lhes permitissem produzir materiais pedagógicos de qualidade, nomeadamente fascículos. Os professores deveriam dispor, igualmente, de oportunidades para aperfeiçoar os métodos e técnicas de ensino, através de formação de carácter eminentemente prático (*Workshop*, Seminários, Encontros, Simulações pedagógicas). No âmbito de gestão da qualidade da prática docente, deveriam ser implementadas medidas de acompanhamento e controlo das práticas pedagógicas dos professores, através de avaliações internas e externas. A acompanhar essas medidas, deveria ser posta em prática uma política de distribuição de serviço docente (atribuição das Disciplinas) que apontasse no sentido da atribuição das Disciplinas «mais importantes», no quadro da estrutura curricular de uma dada formação ou curso, aos professores mais experientes. Finalmente, mas não menos importante, os discursos dos alunos remetem para a necessidade de afastamento da prática docente os professores que, no quadro das medidas referidas anteriormente e dentro de um período de tempo razoável estabelecido, por

exemplo, três anos, não corrigissem as suas insuficiências de conhecimentos básicos e/ou didáctico-pedagógicas ou que não desempenhassem as suas funções docentes com a qualidade considerada mínima.

Como se referiu anteriormente, os alunos afiançam que grande parte dos professores exerce as suas actividades docentes em condições precárias de trabalho. Para amenizar estas situações, mormente os baixos salários auferidos, os professores acumulam actividades docentes em várias instituições de ensino (públicas e privadas) ou com outras práticas profissionais noutros sectores de actividades. Esta situação concorre sobremaneira para, por um lado, desviar as suas atenções e preocupações da actividade docente e orientá-las, antes, para a procura de condições de sobrevivência e, por outro lado, desmotivar e aumentar a sua insatisfação profissional,³⁷¹ contribuindo para a diminuição da qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Associadas às condições de precariedade de trabalho docente estão, igualmente, as greves dos professores às aulas, a pouca disponibilidade para o atendimento de alunos fora do tempo das aulas ou, mesmo, a falta de assiduidade dos professores.

As greves não deixam de provocar transtornos ao funcionamento normal das actividades escolares e ao próprio aproveitamento escolar dos alunos. Nos últimos anos, esta forma de protesto dos professores tem ocorrido com pouca frequência, por comparação com que sucedia há oito ou dez anos. De facto, no passado, mesmo ao nível do Ensino de Base (ou Primário), as greves dos professores às aulas eram uma constante. Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), por causa das greves de professores, houve momentos em que algumas instituições escolares tiveram que prolongar o período lectivo para poderem cumprir um programa mínimo. Em 2005, os professores do ISCED de Luanda estiveram em greve durante quinze dias consecutivos e, em 2003, os professores da Faculdade de Engenharia da UAN chegaram a interromper as aulas, devido às greves, durante cerca de um mês. Todavia, em 2013, os professores do Ensino Superior estiveram em greve mais de duas semanas sem que as suas reivindicações - melhores salários e melhores condições de trabalho - tivessem sido atendidas pelo Ministério da tutela. Com uma adesão à greve na ordem do 70%, ao nível do país, e face à referida falta de vontade de diálogo da parte do Ministério do Ensino Superior, o Sindicato

³⁷¹ Sobre as razões da insatisfação e desmotivação dos professores, cf. Seco (2002), Torres Santomé (2006), Resende (2010), Melo (2011a) e Alves *et al.* (2014). Análises da (in)satisfação e (des)motivação dos professores angolanos encontram-se em Vicente (1995), AIP-Angola, Instituto de Pesquisa Económica e Social (2003), Peterson (2003), Silva (2004), Pereira (2005) e Munana (2010).

Nacional de Professores do Ensino Superior (SINPES) chegou a exigir a demissão de Adão do Nascimento, ministro do Ensino Superior (Manuel Vieira, 2013).

Relativamente à disponibilidade dos professores para atenderem os alunos fora do tempo das aulas, regista-se o facto de não existirem horários específicos e destinados a esta tarefa, estando a mesma dependente da boa vontade e disponibilidade pessoal do professor de a realizar, ou não. A experiência e a percepção global dos alunos são que a disponibilidade dos professores para receber e conversar com alunos é limitada, pelo que, de uma maneira geral, não estão disponíveis para falar com alunos e esclarecer as dúvidas fora dos tempos e espaços de aulas. Ao nível do Ensino Superior, em algumas Faculdades ou cursos, os alunos esclarecem as suas dúvidas com os assistentes. Muito dificilmente se chega à conversa com os regentes das Unidades Curriculares, e, quando isso acontece, o tempo médio de duração é diminuto, de escassos minutos. Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), verifica-se uma situação semelhante. Os alunos demonstram, no entanto, compreensão por esta forma de actuar dos professores, justificando semelhantes comportamentos, ou justificando-os, como o facto ou a necessidade que estes profissionais têm de acumular várias actividades em simultâneo. Quanto à assiduidade às aulas por parte dos professores, a representação dos alunos é a de que este constitui um problema grave com que o sistema de ensino se debate. Ao nível do Ensino Superior, como se verificou, as faltas às aulas por parte dos professores estrangeiros apresentam-se como uma situação problemática, até porque muitos desses professores são responsáveis por Unidades Curriculares, relativamente às quais não existem muitos assistentes para assegurar a leccionação das mesmas; em alguns pólos universitários fora da província de Luanda, que contam com a colaboração de professores de outros pólos/locais, as faltas às aulas dos professores podem resultar no «não aproveitamento» (ou a reprovação) dos alunos. Deve referir-se, no entanto, que esta representação da fraca assiduidade dos professores às aulas está muito associada às experiências ou memórias do passado não muito longínquo (finais dos anos 80 e princípios dos anos 90 do século passado) de muitos alunos, que integram episódios da fraca assiduidade e das inúmeras greves dos professores às aulas, sobretudo nos níveis de Ensino não Superior. De facto, nos tempos mais recentes, os professores, em regra, não faltam muito às aulas. No IMNE-Marista, por exemplo, os professores têm o hábito de avisar os alunos e a direcção da escola com a devida antecedência quando têm que faltar às aulas. Na UAN, quando os professores faltam às aulas, são substituídos por assistentes e, caso seja, de todo, impossível haver aulas, os alunos são avisados pelos delegados de turma.

Nota-se, todavia, que as aulas não realizadas devido às ausências dos professores não são, de uma maneira geral, repostas ou compensadas.

Ligadas à precariedade das condições de trabalho dos professores estariam as próprias práticas da «gasosa» por parte dos professores. Os baixos salários usufruídos, insuficientes para satisfazer as suas necessidades básicas de sobrevivência e as das suas famílias, obrigariam muitos professores a procurar alternativas ou complementos salariais não só na acumulação de várias actividades profissionais, como também nas práticas da «gasosa». O mesmo argumento, defendido não só por alunos, como também por muitos professores, pais e encarregados de educação, explicaria a maior dificuldade de se corromper um professor universitário que auferia um salário considerado «acima da média», superior ao da larga maioria dos potenciais corruptores (alunos e pais e encarregados de educação), que, detentores de fracas condições económicas e financeiras, não teriam, assim, grandes possibilidades de oferecer uma «gasosa» compensadora a esse professor.³⁷² A ambição desmedida de muitos professores, sobretudo os mais novos e inexperientes, constituiria, igualmente, razão da prática da «gasosa» por parte dos professores. É o que indicia o seguinte testemunho de Adriano:

«[...] um professor jovem tem ambição: comprar um carro, comprar casa e constituir família. Então ele corre o mais depressa possível. Você olha para a sociedade e vê pessoas que têm tudo isso e de forma rápida... você não tem tempo a perder!» [Adriano].

Para os alunos, as práticas da «gasosa» protagonizadas pelos professores, ao nível do Ensino de Base (ou Primário), assumem contornos de «extorsão», em que os alunos quase que se limitam a satisfazer as exigências dos professores sem grandes oportunidades de afirmação das suas posições.³⁷³ Já no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), os alunos teriam um papel mais activo nas «negociatas» que envolviam professores, alunos, e pais e encarregados de educação, sendo certo que todos os envolvidos são conhecedores das «regras» do jogo. É, sobretudo, neste nível de ensino que as práticas da «gasosa» adquirem maiores dimensões, assumindo carácter generalizado

³⁷² Um aumento dos salários dos professores não eliminaria, por si só, essas práticas, tanto mais que muitos professores acumulam, de facto, vários empregos, conseguindo, desta forma, aumentar os seus salários, sem que isso resulte directamente no fim ou na diminuição das práticas da «gasosa»; a melhoria das condições de trabalho dos docentes nas escolas públicas, sobretudo desde o fim do conflito armado no país, em 2002, traduzida no aumento dos salários e na melhoria das condições de pagamento (pagamentos regulares e através de Bancos), não resultou no fim ou na diminuição significativa das práticas da «gasosa» por parte dos professores; em algumas instituições escolares onde os professores recebem os salários de forma regular e atempadamente, não se verifica o fim ou a diminuição de práticas da «gasosa». O testemunho de Marito ressalta estes aspectos: «[...] na escola onde fiz o Ensino Médio não se verificava atraso no pagamento dos salários e os professores até ganhavam melhor do que nos outros institutos. Mas, mesmo assim, a corrupção [«gasosa»] ali era acentuada!» [Marito].

³⁷³ Cf., a este respeito, Comerford (2005: 19).

e tornando-se uma prática comum, normal e normalizada.³⁷⁴ No Ensino Superior, as práticas da «gasosa» ocorreriam em moldes diferentes, tudo se passando, regra geral, de forma menos visível e, também, em menores dimensões. Os alunos estão convencidos, no entanto, que, apesar da menor propensão dos professores do Ensino Superior para as práticas da «gasosa», por comparação com os outros dos níveis de ensino precedentes - devido, sobretudo, aos seus salários mais elevados -, também a esse nível de ensino ocorrem essas práticas, associadas, por exemplo, à obtenção de resultados escolares positivos nas provas ou à facilitação de passagens nos exames, entre outros.³⁷⁵ É significativo, neste contexto, que a Associação de Estudantes de um estabelecimento de Ensino Superior público, por ocasião da realização das provas de exames, endereçava aos colegas, em documento escrito afixado numa vitrina, os seus votos de «bons exames» e um apelo para que não «caíssem» no fenómeno da «gasosa», lembrando que os resultados escolares deveriam traduzir o esforço intelectual desenvolvido pelos alunos.³⁷⁶

A própria generalização ou banalização das práticas da «gasosa», levada a efeito pelos mais diversos actores sociais e nas mais diversas circunstâncias, acabaria por favorecer e fortalecer a sua continuidade, enraizá-la nas formas de actuar das pessoas. As práticas da «gasosa» tratar-se-iam, com efeito, de acções que integravam e retratavam uma forma específica de estar, um tipo de atitudes e comportamentos próprios de uma «cultura», a «cultura da gasosa», na qual todos, ou quase todos, participavam.³⁷⁷ Este

³⁷⁴ Neste nível de ensino, o IMNE-Marista de Luanda parece marcar a diferença, enquanto instituição detentora de uma cultura de resistência ao fenómeno da «gasosa». Nos seus discursos produzidos no contexto de entrevistas, os alunos garantem que o Instituto dá instruções explícitas aos seus professores, alunos e funcionários para se coíberem de praticar a «gasosa»; proporciona aos seus professores um complemento salarial suportado, em grande parte, pelas propinas trimestrais pagas pelos alunos; procura resolver de imediato as situações ou tentativas de prática da «gasosa» que surjam, nomeadamente através do afastamento da instituição dos docentes envolvidos.

³⁷⁵ As práticas didáctico-pedagógicas dos professores estrangeiros, pautadas pela competência tecno-científica ou por um relacionamento interpessoal distante com os alunos, baseado no respeito, amizade e confiança, tenderiam a não favorecer as práticas da «gasosa». Por outro lado, ao contrário do que acontece no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), no Ensino Superior não se verificariam (ou verificar-se-iam de forma menos frequente) situações de uso abusivo de poder da parte do professor para estimular as práticas da «gasosa», através, por exemplo, de uma acção «pedagógica deficitária» com o objectivo de «exigir» a «gasosa» aos alunos (e famílias). O testemunho de Marito, que se segue, explicita isso mesmo: «[...] pagamentos para facilitar a passagem nas provas, nos exames, também acontecem na Universidade, mas lá dentro das Faculdades não se nota muito. Quanto aos abusos, entre aspas, da parte dos professores, que ensinam mal para rentabilizar em ‘gasosa’, é uma coisa que já não acontece; se acontece, talvez apenas em algumas Disciplinas.» [Marito].

³⁷⁶ Informação recolhida pelo autor no decurso do trabalho de terreno em Luanda.

³⁷⁷ Na qualidade de delegado de turma, Adriano terá sofrido pressões, tanto de professores como de alunos/colegas, no sentido de facilitar as «negociatas» relativas às «aprovações» dos alunos no final do ano lectivo. Atente-se ao seu testemunho: «[...] eu próprio já participei neste protocolo da ‘gasosa’. Como disse, eu fui Delegado de Turma, todo o processo [da prática da ‘gasosa’] tinha que passar por mim [...] uma colega pagou 250 USD para passar a cinco Disciplinas; pagou, não quis saber. O professor chega ao pé de mim e pergunta: ‘oh delegado, você está lento, o que é que se passa? Ninguém se manifestou?’ Eu disse: ‘manifestação acerca de quê?’ Ele respondeu: ‘depois a gente conversa’. Depois ele chamou-me e diz: ‘oh! você também ganha com isso. Vê quem está interessado em pagar, ou coisa assim parecida’. Eu disse: ‘está

quadro favorece a apreensão dos professores (ou parte deles) pelos alunos enquanto profissionais que adoptam, em alguns momentos, atitudes e comportamentos específicos com vista a facilitar as práticas da «gasosa». O mesmo quadro de referência explicaria, igualmente, os fracassos de algumas acções que visassem combater as práticas da «gasosa» devido a uma certa condescendência, cumplicidade ou aceitação das mesmas.³⁷⁸

bem professor, depois aviso'. Os próprios colegas cobravam de mim: 'como é delegado? você não está a dizer nada. Nós não te elegemos para você não fazer nada'. Comecei a ficar pressionado, de um lado pelos professores e de outro pelos alunos. Acabei entrando nesse rolo: eles foram dando dinheiro e os nomes. Parece mentira, numa Disciplina fui capaz de ter em mãos 1200 USD.» [Adriano].

³⁷⁸ Um grupo de alunos e professores de uma escola de Ensino Médio/PUNIV tentara agir, denunciando as práticas ou tentativas de «gasosa» que teriam lugar nessa instituição. A forma de abordagem (descoberta e denúncia da «gasosa») fora os alunos fazerem-se passar por pessoas interessadas em praticar a «gasosa» e abordar os professores potenciais praticantes e, depois, comunicar o sucedido aos professores que integravam o grupo de «combate». Estes, por sua vez, contactariam o professor em causa ou levariam o caso ao Ministério da Educação. Os resultados dessas acções terão sido diminutos. A este propósito, Graciano, um dos alunos que integrou o referido grupo de combate à «gasosa», afirmava o seguinte: «[...] o que ouvi este ano é que a situação melhorou um bocadinho!» [Graciano]. Ainda assim, foi possível marcar uma posição, mesmo contando com as resistências da parte de alguns alunos e professores. Outros exemplos de tentativas de combate às práticas da «gasosa» são aqueles que vêm da referida instituição como o IMNE-Marista que, além de dar indicações explícitas aos docentes, funcionários e alunos para evitarem as práticas de «gasosa», atribuem um complemento salarial aos professores que trabalham na instituição colocados pelo Ministério da Educação, ou de instituições do Ensino Superior que sancionam alegados prevaricadores que tentam praticar a «gasosa». Um caso muito conhecido é o de um aluno que frequentava o 4º ano numa Faculdade e fora detido pelas autoridades judiciais, ainda no espaço da Faculdade, ao descobrir-se que, entretanto, tinha acumulado reprovações desde o 1º ano. A crença e esperança dos alunos num combate bem-sucedido às práticas da «gasosa», sustentada nesses resultados ainda pouco positivos e na melhoria da realidade socioeducativa (a todos os níveis) desde 2002, não ignoram, todavia, as forças de resistência. Os alunos têm consciência que todos aqueles que avançam no combate às práticas da «gasosa» correm o risco de enfrentar consequências nefastas para si; os alunos (e professores) que tentam dar luta às práticas da «gasosa» enfrentam o desdém e desaprovação por parte de alguns colegas que, por interesse pessoal nas «negociatas» da «gasosa», por manifesta impotência ou por medo de represálias, tendem a não aceitar ou não ver com bons olhos essas acções.

III.2.3 Fragilidades das interacções escola-família

III.2.3.1 Pagar as despesas

As elevadas despesas com alojamento, transporte/deslocação, material pedagógico ou propinas são alguns dos constrangimentos que os alunos têm que enfrentar no seu processo de escolarização. É verdade que a maioria deles é «estudante não deslocado», isto é, vive e estuda nos locais de residência dos agregados familiares, partilhando com eles as habitações,³⁷⁹ o que significa que as famílias de pertença não têm gastos suplementares com os seus alojamentos (renda, água, gás, electricidade), muito embora algumas não deixem de ver os orçamentos aumentar devido à realização de obras nas habitações com vista à melhoria das condições de estudo em casa. Ao contrário destes, os poucos «estudantes deslocados» têm que suportar as despesas suplementares com o alojamento.³⁸⁰ Para minorar este constrangimento orçamental das famílias, eles procuram partilhar as despesas de alojamento com outras pessoas, sobretudo familiares.³⁸¹

As despesas associadas à utilização dos transportes representam uma fatia apreciável no orçamento dos alunos (e suas famílias), dependendo dos meios utilizados, das distâncias que ligam as residências, os estabelecimentos de ensino e os locais de emprego, para os alunos que trabalham. Os alunos utilizam vários meios de transporte, incluindo os «táxis» ou «candongueiros»,³⁸² os autocarros do Transporte Colectivo Urbano de Luanda (TCUL) - uma empresa pública -, as viaturas de terceiros (à boleia, com amigos, familiares e conhecidos) ou, mesmo, a deslocação a pé. Os «táxis» são os meios de

³⁷⁹ Os dados produzidos no quadro do inquérito por questionário mostravam que mais de três quartos dos alunos (80,5%) não tinham que mudar de residência dos agregados familiares para prosseguir os estudos (quadro III.2.10) e apenas uma pequena proporção de alunos tinha vivido uma situação de sobressalto ou de instabilidade nos seus estudos decorrente da mudança de alojamento nos dois anos lectivos anteriores - 7,3% mudaram de residência duas vezes e 2,2% mudaram mais de duas vezes (quadro III.2.11). Metade dos «estudantes deslocados» vivia em casa de familiares (50%) e a outra metade vivia entre casas próprias (19,2%), residências universitárias (15,4%), casas arrendadas (11,5%) e quartos arrendados (3,85) (quadro III.2.12).

³⁸⁰ Às despesas com o alojamento acrescem as despesas com o transporte associadas às deslocações entre a escola e a residência em tempo de aulas/estudo e, bem assim, entre a escola e a residência dos agregados familiares de origem. Estes custos representam grandes esforços nos orçamentos familiares, mas porque são essenciais à prossecução dos objectivos de formação dos alunos (e suas famílias), sobretudo pelo apoio familiar que proporcionam, não deixam de ser suportados pelas famílias.

³⁸¹ Eram, sobretudo, familiares (58,8%) as pessoas com quem a maioria dos «estudantes deslocados» que responderam ao inquérito por questionário partilhavam as despesas de renda de casa e outros gastos mensais de manutenção (quadros III.2.13 e III.2.14). Como se verificou, os alunos mostram muita relutância em responder às questões relativas aos valores monetários associados aos seus gastos diversos, nomeadamente com o alojamento ou a propina escolar; 89,8% destes alunos não responderam às questões sobre os valores gastos mensalmente com alojamento, água e gás, electricidade e telefone (quadro III.2.15), e 94,9% não se pronunciaram sobre os valores mensais das propinas no ensino privado (quadro III.2.16). Cf. *supra*, cap. III.1.1.

³⁸² Termo pelo qual é conhecido os transportes privados, «não oficiais», de passageiros e mercadorias que operam na cidade de Luanda e seus arredores. Sobre os tipos e modalidades de transportes em Angola, em particular, em Luanda, cf. Lopes (2007, 2011).

transporte mais utilizados,³⁸³ contribuindo para a sua popularidade o seu mais baixo custo e o modo de funcionamento flexível, este último traduzido em utilização de múltiplos itinerários e horários pouco rígidos. Razões semelhantes fundam a opção pela deslocação a pé por parte de inúmeros alunos, a par das distâncias não muito longas entre as residências, os estabelecimentos de ensino ou os locais de trabalho. O TCUL colhe, igualmente, a preferência dos alunos, mas em menor grau do que a que se verifica em relação aos «táxis». Com efeito, além da insuficiência generalizada das carreiras face à grande procura da parte da população, o seu modo de funcionamento é pouco flexível. Ainda assim, os alunos que vivem relativamente próximo dos estabelecimentos de ensino ou dos locais que integram os itinerários destas carreiras utilizam-nas com muita frequência, até porque os seus preços, mais baixos que os dos «táxis», são convidativos. A deslocação à boleia, um recurso que um número pouco expressivo de alunos utiliza, apresenta-se como uma estratégia interessante para ajudar a resolver ou minorar as suas dificuldades de mobilidade no quadro dos seus projectos ou processos de formação, contribuindo, nomeadamente, para reduzir as suas despesas globais com o ensino.³⁸⁴

Os tempos despendidos nos percursos residência-escola-trabalho-residência variam entre os trinta minutos as quatro horas,³⁸⁵ dependendo das distâncias que separam/ligam os referidos locais, dos desvios de trânsito realizados ou dos meios de transporte utilizados. Porque apreendem o tempo gasto nessas deslocações como sendo «muito ou demasiado», os alunos fazem tudo para o diminuir ou, quando isso não for possível, rentabilizar. Assim, procuram sair de casa muito cedo, com vista a evitar os congestionamentos do trânsito no início do dia, e, ao chegar às instituições de ensino antes da hora prevista para o início das aulas, tentam aproveitar esse período de tempo para, entre outras tarefas, fazer algumas leituras e rever as matérias. Noutras ocasiões, procuram fazer percursos alternativos, desviando-se dos itinerários habituais (podendo ser em horários diferentes), ainda que isso possa significar ter que despendar mais dinheiro que o habitual. Outras vezes conseguem

³⁸³ Segundo os dados obtidos através do inquérito por questionário, os «táxis» eram o meio de transporte mais utilizado, merecendo 42% das respostas assinaladas, e a deslocação a pé a segunda forma mais importante para percorrer o trajecto residência-escola-trabalho-residência, recolhendo 41% de referências dos alunos (quadro III.2.17).

³⁸⁴ Os custos de aquisição e manutenção dos meios de transporte condicionam a sua utilização; um aumento dos preços dos combustíveis, por exemplo, poderia provocar grandes dificuldades no processo de escolarização dos alunos, porquanto muitos deles seriam obrigados a deixar de frequentar a escola. Entre os alunos inquiridos por entrevista não figuravam casos de deslocações em viaturas próprias. Ao contrário, entre os alunos que responderam ao inquérito por questionário, registaram-se 15% de respostas relativas à utilização de viatura própria (carro ou motorizada) (quadro III.2.17).

³⁸⁵ Mais de um quarto dos alunos (27,4%) que responderam ao inquérito por questionário gastava entre 30 minutos a uma hora para percorrer a distância entre o local de residência e a instituição escolar, e pouco menos de metade (45,3%) despendia entre 15 a 30 minutos (quadro III.2.18). Em termos de distâncias, mais de metade desses alunos (53,9%) tinha que percorrer entre 5 km e mais de 20 km (quadro III.2.19).

poupar algum dinheiro, como quando viajam à boleia, com pessoas amigas, conhecidas ou familiares. Os alunos procuram planejar, por conseguinte, tanto quanto possível, as suas deslocações de modo a sofrerem menos os impactos nefastos associados às distâncias existentes entre residência-escola-trabalho-residência e ao «tempo gasto», por um lado, e a tirar partido destas situações sempre que não possam escapar a elas, por outro.³⁸⁶

Outras despesas escolares que os alunos (as suas famílias) têm que suportar dizem respeito aos custos com as apresentações das candidaturas a inscrições/matrículas, a realização das «provas de acesso», as propinas/mensalidades, os materiais pedagógicos (livros, sebatas, fotocópias, fascículos) ou os uniformes escolares. O material livro, que é deficitário no país, é adquirido, de uma maneira geral, no exterior, sobretudo por uma pequena minoria de alunos (e famílias) que detêm esse poder de aquisição; documentos fotocopiados ou fascículos fornecidos pelos docentes constituem um dos principais materiais de estudo (ensino) a que os alunos têm acesso. Embora não tenham, de uma maneira geral, uma ideia clara dos gastos totais com o ensino, associados à aquisição dos materiais pedagógicos - contribuindo para, entre outras razões,³⁸⁷ as próprias oscilações/subidas frequentes dos preços -, os alunos apreendem-nos como sendo elevados, estimando que possam atingir os 50 USD por mês ao nível de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), podendo estes valores mais que duplicar ao nível do Ensino Superior.³⁸⁸ As despesas com o ensino incluíam, ainda, os valores associados às práticas da «gasosa», como ressalta o testemunho de Graciano:

«[...] estudar no PUNIV exige gastar-se muito dinheiro, sobretudo para se entrar: é preciso ‘abrir corredores’; normalmente, cada professor tem vagas, a escola dá vagas; vai-se falar com as pessoas certas para se evitar dessabores, pois há situações em que elas prometem e depois não cumprem; se for uma pessoa certa, que se conhece, quando as coisas dão erradas devolve-se aquilo que se recebeu.» [Graciano].

³⁸⁶ Alguns alunos vivenciaram situações de grandes constrangimentos ligados aos transportes/deslocações. Fatigantes e dispendiosos em termos monetários, os «custos» da mobilidade/deslocação podem provocar grandes inquietações aos alunos e suas famílias. Bernardo e Fagundes chegaram a ponderar o abandono ou a interrupção de estudos em dado momento dos seus percursos escolares.

³⁸⁷ Contribuem para esse desconhecimento dos alunos das suas despesas com o ensino, além das razões supracitadas relativas à relutância dos próprios em responderem as questões sobre as suas despesas diversas, a escassez de informação facultada pelas instituições de ensino privado. No decurso da pesquisa de terreno em Luanda o investigador deparou-se, em diversas ocasiões, com essas dificuldades. Num artigo inserto no *Jornal de Angola* e reproduzido no Angonotícias.com, com o título «Escolas superiores praticam preços elevados», Carvalho (2005a) dava conta dessa falta de informação.

³⁸⁸ Sobre os preços elevados pelos estabelecimentos de ensino de nível superior e não superior, cf. Carvalho (2005a, 2005b).

O ensino público não superior é gratuito, ou tendencialmente gratuito, não pressupondo o pagamento de qualquer propina.³⁸⁹ O mesmo se passa em relação ao ensino superior público, sendo que apenas os cursos que funcionam em regime pós-laboral, frequentados, sobretudo, por estudantes-trabalhadores, exigem o pagamento de uma propina mensal, cujos valores são muito inferiores aos cobrados pelos estabelecimentos de ensino superior privado. No ensino privado não superior, os valores das propinas variam de um tipo de escolas para outro (colégios, escolas participadas, escolas ligadas às Congregações ou Confissões religiosas).³⁹⁰ Numa instituição como IMNE-Marista, que conta com o apoio do Estado na colocação de professores e pagamento dos respectivos salários, os valores das propinas trimestrais são pagas de acordo com as possibilidades económico-financeiras dos alunos (e suas famílias). Os alunos que têm maiores dificuldades em pagar os referidos e respectivos valores podem recorrer ao apoio concedido pela «Comissão de Solidariedade» da escola, composta por alunos, professores e outros funcionários, que procura, através da organização de actividades diversas, angariar fundos para apoiar os alunos mais carenciados.

Devido às suas debilidades económico-financeiras, inúmeros alunos que estudam no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) privado têm de abandonar o ensino por falta de pagamento das mensalidades e ingressar na escola pública (quando isso for possível) ou ficar fora do sector de ensino. Alunos há que têm visto ficar retidos os resultados escolares enquanto as dívidas com as propinas não são liquidadas. No Ensino Superior privado, muitos alunos têm vivido situações semelhantes, vendo-se impedidos de realizar exames por falta de pagamento de propinas. Por outro lado, muitos têm que trabalhar, a tempo parcial ou a tempo inteiro, para custearem, na totalidade ou em parte, as suas despesas com o ensino. De uma maneira geral, os alunos não contam com outros apoios que não os das suas famílias (pais, irmãos, tios), que, entretanto, se revelam quase sempre insuficientes. Mesmo no quadro de um sistema de ensino «tendencialmente gratuito», as despesas com o ensino representam um fardo bastante pesado, só suportado com grandes dificuldades e muitos sacrifícios, sobretudo para as famílias mais carenciadas. Se muitos alunos não apresentam «candidaturas a inscrições/matriculas» ou não realizam as «provas de acesso» ao Ensino Superior por falta de dinheiro para pagar as respectivas

³⁸⁹ Nos anos 80/90 do século passado era habitual, todavia, em muitas escolas públicas do Ensino de Base as direcções e alguns professores, em particular, «exigirem» aos pais e encarregados de educação outras contribuições para custear diversos gastos com o ensino, como material de limpeza, giz, apagador ou «segurança», não obstante as direcções das escolas e os professores estarem proibidos de receberem qualquer tipo de contribuição das famílias (UNICEF/Angola, 1998: 133).

³⁹⁰ A relutância dos alunos em fornecer informações sobre os seus gastos diversos, por um lado, e a aversão das instituições de ensino em fornecer informações sobre os serviços que prestam, por outro, concorrem para a não determinação, de forma precisa, das despesas dos alunos e famílias com o ensino (cf. Carvalho, 2005).

taxas de inscrição, outros só conseguem concretizar esses objectivos com apoios de terceiros que, para o efeito, emprestam os dinheiros necessários. A persistência e coragem com que os alunos (e famílias) procuram enfrentar essas dificuldades, que apreendem como sendo de difícil resolução, revela o grande «investimento» e aposta que fazem na educação escolar e o grande sacrifício que se predispõem a fazer com vista à concretização dos seus desejos e interesses no domínio da educação e ensino.

III.2.3.2 Agir em casa

O envolvimento familiar na escolarização dos filhos e educandos ultrapassa, claro está, o assumir dos custos económico-financeiros associados ao ensino. No que se refere à interacção com as instituições escolares, essa emerge em diferentes vertentes (lar e escola) e dimensões (individual e colectiva) (Silva, 2010).³⁹¹

Nos seus processos de escolarização, os alunos angolanos objecto do presente estudo contam com actuações familiares activas e de proximidade, em casa, traduzidas nos constantes apoios pedagógicos, diálogos sobre o quotidiano escolar e incentivos aos estudos.³⁹²

A mãe, secundada pelos irmãos (sobretudo os mais velhos), é o agente educativo que se destaca na prestação do apoio pedagógico consubstanciado, no acompanhamento das aprendizagens, na vigilância dos trabalhos de casa e na realização das tarefas escolares, entre outros.³⁹³ O apoio pedagógico da parte do pai assume, por conseguinte, uma importância menor comparada com o da mãe e o dos irmãos.³⁹⁴

Embora seja mais forte entre os pais detentores dos níveis de escolaridade mais elevados, o apoio familiar nas aprendizagens escolares dos filhos e educandos é, igualmente, forte entre os pais que detêm níveis de escolaridade baixos.³⁹⁵ Esse peso pouco

³⁹¹ Sobre a relação escola-família, cf., entre outros autores, Van Zanten (1996), Terrail (1997), Diogo (1998), Fernanda Martins (2003), Vieira (2006), Silva (org.) (2007) e Silva (2010).

³⁹² Note-se, no entanto, que a interacção escola-família se verifica mesmo na ausência de contactos directos entre as duas instituições, mormente através do aluno/filho e educando que assume, nesta ligação, um papel importante, uma espécie de agente duplo, actores sociais que adoptam comportamentos estratégicos tanto em casa, na mobilização das famílias, como na escola, quando da realização das mais diversas actividades (Perrenoud, 1987; Zenhas *et al.*, 2013); sobre a importância do aluno/filho e educando (crianças e dos jovens) na relação entre famílias e escolas, cf., igualmente, Beveridge (2005) e Silva (org.) (2007).

³⁹³ Os alunos que responderam ao inquérito por questionário assinalavam a mãe (37%) e os irmãos (37%) como sendo as pessoas que, habitualmente, ajudavam com as dificuldades escolares; o pai ocupava a terceira posição (29%), seguido por «Outras pessoas» (28%), incluindo, entre elas, amigos, tios, primos, «Explicador», padrinho (quadro III.2.20). Sobre o papel pedagógico da mãe, traduzido, por exemplo, na mediação da relação família-escola, cf. Gomes da Silva (1999) e Silva (org.) (2007).

³⁹⁴ Sobre a participação do pai na escolarização dos filhos, cf. Silva e Stoer (2005).

³⁹⁵ A análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário indicava essa realidade (quadro III.2.21). Sobre a necessidade da posse de recursos ao nível económico, social e cultural bastantes para a participação dos pais na escolarização dos filhos e educandos, e as dificuldades dos pais de alunos

diferenciador do nível de escolaridade dos pais no apoio familiar nas dificuldades escolares dos filhos reflecte o reconhecimento da importância da educação escolar por parte dos pais na vida dos filhos e educandos, detenham eles níveis de escolaridade elevados ou baixos, embora as suas acções possam ser sustentadas por propósitos distintos.³⁹⁶ Se, para os primeiros, esse apoio escolar visa manter ou reforçar as condições favoráveis de escolarização, capazes de garantir o sucesso escolar dos filhos e educandos, reproduzindo na geração actual as condições favoráveis de escolarização da geração anterior (posse/obtenção de níveis de escolaridade elevados - Ensino Secundário Complementar ou equivalente, correspondente ao 11º ano / Ano propedêutico ou 12º ano, Bacharelato / Licenciatura), já para os segundos, esse apoio destina-se, sobretudo, a criar condições de realização de um processo de escolarização bem-sucedida ou, pelo menos, sem grande sobressaltos. Um apoio pedagógico mais intenso proporcionado aos filhos e educandos que evidenciam mais dificuldades (expressas em experiências de reprovação e obtenção de notas menos positivas)³⁹⁷ confirma esta elevada importância que as famílias atribuem à educação escolar, traduzida numa busca de garantia do sucesso escolar. As famílias revelam ter compreendido que o seu envolvimento na escolarização dos filhos e educandos, através de prestação de apoios quando estes enfrentam dificuldades, contribui decisivamente para manter, melhorar ou criar as condições de sucesso escolar.³⁹⁸

O diálogo familiar sobre o quotidiano escolar é uma outra modalidade de envolvimento familiar no processo de escolarização. A maioria dos alunos beneficia ou beneficiou desse tipo de acompanhamento escolar, em casa, destacando-se, uma vez mais, o importante papel da mãe (e, também, o dos irmãos), comprovado, aliás, pelo desempenho habitual das funções de encarregado de educação.³⁹⁹ A regularidade desses diálogos

pertencentes a grupos sociais desfavorecidos, em particular das mães, cf. Davies (1989), Glasman (1992), Pourtois *et al.* (1994) e Zago (2012).

³⁹⁶ A dispersão do apoio familiar nas dificuldades escolares entre os pais e as mães detentores de níveis de escolaridade média - 4ª classe, Ensino Básico Preparatório (antigo 2º ciclo) e Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, curso Técnico, antigo 5º ano) - confirma esse peso menos diferenciador da variável nível de escolaridade dos pais (quadro III.2.21).

³⁹⁷ Os dados produzidos no quadro do inquérito por questionário mostravam que o apoio pedagógico das famílias era menos intenso entre os alunos que nunca tinham reprovado (73,1%) do que entre os que já tinham reprovado uma vez (77,1%) ou mais (78,9%) (quadro III.2.22). Do mesmo modo, eram os alunos que tinham obtido notas mais baixas os que contavam com mais apoios das famílias para debelar as suas dificuldades escolares (80,0% de alunos com notas predominantes Suficiente 10-13, contra 71,4% de alunos com notas predominantes Bom 14-17) (quadro III.2.22). Resultados do trabalho de Yoba e Chocolate (2010) confirmam, por outro lado, que é entre os alunos que mais recebem um acompanhamento escolar por parte das famílias (pais/tutores) e desfrutam de um ambiente familiar mais harmonioso que os resultados escolares são mais positivos.

³⁹⁸ Uma análise das opiniões dos pais e encarregados de educação e dos professores sobre o apoio pedagógico das famílias encontra-se em Custódio (2009).

³⁹⁹ Os dados obtidos através do inquérito por questionário mostravam que mais de três quartos dos alunos (77,2%) possuíam o hábito de falar sobre o seu dia-a-dia escolar em casa (quadro III.2.23), sendo que a mãe (31,4%) e os irmãos (31,4%) constituíam-se enquanto interlocutores principais (quadro III.2.24). A posição

familiares e a abrangência dos temas abordados são tanto maiores quanto maiores forem as relações de proximidade (passadas ou presentes) dos diversos elementos que compõem o grupo familiar com a realidade escolar. Nas famílias em que a maioria ou a totalidade dos irmãos se encontram a estudar ou estudaram e em que os elementos seniores (os pais e os tios, entre outros) frequentam ou frequentaram escolas, incluindo Universidades, as conversas sobre o quotidiano escolar constituem uma rotina. Pais, filhos, irmãos, tios acompanham os estudos e as tarefas escolares uns dos outros, trocam impressões sobre as peripécias da vida estudantil de todos os dias, incluindo a relação com os professores e com os colegas, discutem os seus projectos de formação e profissionais futuros. Os assuntos abordados com mais regularidade nessas conversas dizem respeito aos mais diversos aspectos da vida escolar dos alunos que mais preocupam os seus familiares, mormente a realização das aulas, as ocorrências que nelas têm lugar e os resultados escolares.⁴⁰⁰ É o que se depreende dos testemunhos de Marito, Florêncio e Josefa:

«[...] conversamos muito, e porquê? Porque, nesse momento, toda a gente em minha casa é estudante, incluindo a minha mãe. Há mesmo um momento em que todos nós paramos, falamos do futuro, de projectos futuros.» [Marito];

«[...] falava com a mãe sempre; quando mandavam provas para os pais assinarem a mãe assinava, ela ia às reuniões de encarregados de educação, a mãe estava sempre presente. As conversas eram sobre se faltava um lápis, um caderno, se porventura aconteceu algo assim fora de comum na escola.» [Florêncio];

«[...] a minha mãe ia à escola para saber se não havia nada de anormal, como é que estavam o comportamento e as notas.» [Josefa].

Esses diálogos familiares sobre o quotidiano escolar dos alunos surgem sob diversas formas, nomeadamente disponibilização de informações, pedidos de explicações e esclarecimentos ou recomendações. Os pedidos de explicações dos pais aos filhos e educandos permitem a estes últimos justificar as suas acções, mormente actos de indisciplina e resultados escolares pouco positivos ou negativos, reflectir e tomar

do pai (8,6%), a menos referida pelos alunos inquiridos, assumia valores próximos de um quarto dos mencionados para a mãe; alguma posição de relevo do pai, traduzida em valores de referência mais elevados, surge em parceria com a mãe (14,3%), ainda assim uma posição que corresponde a valores inferiores a metade daqueles atingidos pelos irmãos (31,4%) (quadro III.2.24). Por outro lado, a proporção de mães que assume as funções de encarregados de educação (29,2%) aproxima-se do dobro da de pais (16,2%) (quadro III.2.25). Sobre a importância do envolvimento das mães na escolarização dos filhos e educandos, em geral, e o seu trabalho pedagógico, em particular, cf. Pourtois e Desmet (1991), Gomes da Silva (1999) e Marchi (2010).

⁴⁰⁰ A análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário confirma que a atenção especial das famílias estava concentrada na verificação da realização efectiva das aulas (51,0%), na obtenção de resultados escolares positivos (notas das provas de avaliação) (41,0%) e na concretização das aprendizagens efectivas dos alunos (tarefas realizadas/aprendizagens efectuadas nas aulas) (39,0%) (quadro III.2.26).

consciência das suas acções e efeitos associados. As informações prestadas pelos pais e encarregados de educação aos filhos e educandos permitem, por sua vez, a estes últimos tomar conhecimento dos assuntos tratados nas reuniões de pais e encarregados de educação ou noutras situações.⁴⁰¹ As recomendações proferidas pelos pais e encarregados de educação, finalmente, fornecem, de uma forma geral, indicações sobre comportamentos considerados adequados a adoptar pelos filhos e educandos, e apelos a mais e melhor aplicação nos estudos. Estes diálogos são iniciados sob qualquer pretexto, seja a propósito de uma informação que tenha chegado da escola, através dos próprios filhos e educandos, dos familiares ou dos professores, seja na sequência da participação dos pais e encarregados de educação em reuniões de pais e encarregados de educação, seja, ainda, a propósito de um resultado de uma prova de avaliação ou de um trabalho escolar dos filhos. Por vezes, têm lugar sob supervisão ou intermediação de terceiros, como acontece nas famílias (mães-filhos), cuja função de encarregado de educação é exercida, pelo menos de forma sistemática e permanente, não por um dos progenitores (normalmente, a mãe), mas sim por outras pessoas, como um tio, um irmão mais velho ou um cunhado da mãe.

Os diálogos familiares sobre o dia-a-dia escolar dos filhos revelam o envolvimento e actuação permanente das famílias no e sobre o processo de escolarização dos seus membros, as suas preocupações com a existência (ou não) de condições materiais, sociais, psicológicas, intelectuais, comportamentais ou outras, consideradas importantes ao processo de aprendizagem e educação/formação dos alunos.

Outra forma de envolvimento familiar permanente e activa na escolarização dos filhos e educandos é a que se verifica através dos incentivos a mais e melhor aplicação nos estudos,⁴⁰² associados às reacções das famílias aos resultados escolares. Estas reacções não só traduzem o grau de empenho e envolvimento das famílias na escolarização dos filhos e educandos, como também favorecem os próprios processos de escolarização.

As reacções das famílias perante os resultados escolares positivos são de alegria e satisfação, e espelham-se na forma como vêem os filhos no desempenho das suas tarefas escolares. Ter notas positivas significa que se é «bom aluno», prerrogativa associada a «pessoas inteligentes», que servem de referência ou modelo para outros (alunos). A esse respeito, é significativa a observação de Bernardo:

⁴⁰¹ Os dados obtidos a partir do inquérito por questionário revelam que a grande maioria dos pais e encarregados de educação (91,8%) tem o hábito de falar com os filhos sobre os assuntos tratados nas reuniões de pais e encarregados de educação (quadro III.2.27); estes assuntos dizem respeito, sobretudo, aos comportamentos (14 referências) e resultados escolares dos alunos, incluindo comportamentos e notas (quadro III.2.28).

⁴⁰² Os resultados do trabalho de Dalamicua (1999: 40) indicavam que 52% dos inquiridos consideravam haver muito interesse dos pais pelos seus estudos.

«[...] as minhas notas foram sempre boas, não tirava negativas, elas eram de 12 em diante. A reacção da mãe e dos tios era, claro, de satisfação. Quando o tio falava com as filhas dizia: ‘têm que ser como o [Laurindo] [nome pelo qual Bernardo é conhecido entre os familiares], ele só tira positivas’, e aqueles pormenores todos!» [Bernardo].

Esses feitos e efeitos, que deixam vaidosos e orgulhosos os alunos implicados e as respectivas famílias, servem de incentivo às suas actividades académicas.

Quando os resultados não são tão positivos quanto os desejados, as reacções das famílias são, em regra, de insatisfação, acompanhadas, no entanto, de apoios e incentivos aos alunos com vista ao desenvolvimento de esforços conducentes à obtenção de resultados mais satisfatórios. Estas reacções têm lugar, sobretudo, entre os alunos que se apresentam como «bons alunos». Menos condescendentes consigo próprios, estes alunos tendem, regra geral, a viver esta situação com algum desconforto, traduzido em sentimentos de culpa ou raiva. Quando, pelo contrário, os alunos em causa não são considerados «bons alunos», as reacções das famílias tendem a ser de aceitação dos resultados e, ao mesmo tempo, de apoio incondicional, de incentivo, acompanhadas de acções concretas com vista a melhorar o desempenho escolar, como, por exemplo, a disponibilização imediata dos irmãos ou de outras pessoas, mormente um «explicador», para iniciarem ou reforçarem mais de perto os estudos acompanhados.⁴⁰³ As reacções de apoio incondicional aos alunos face aos resultados escolares menos positivos ocorrem, sobretudo, em famílias cujos membros mantêm ou mantiveram um forte envolvimento no seu processo de escolarização, nomeadamente porque ainda se encontram a estudar ou porque o fizeram no passado. A experiência de escolarização e o grau de contacto com o processo de escolarização são, neste ponto particular, decisivos. Face aos resultados negativos, as famílias continuam a manifestar o seu apoio incondicional aos filhos e educandos, procurando não só encontrar a origem dos fracassos, como também intervir de imediato e de forma mais enérgica. Não raras vezes, os pais e encarregados de educação reúnem os filhos expressamente para discutir esses resultados negativos, debruçando-se sobre determinados aspectos da escolarização, especialmente os considerados como causas próximas dos insucessos ou das dificuldades. Nessas ocasiões, as famílias apelam aos filhos e educandos para que tenham mais dedicação e aplicação nos estudos, pedem-lhes ou exigem-lhes maiores

⁴⁰³ As «explicações» exigem algumas disponibilidades em termos de recursos económicos e financeiros, e surgem, sobretudo, como estratégias familiares destinadas à obtenção do sucesso escolar (ou evitar o insucesso), uma prática cujo objectivo é, em última instância, o controlo dos percursos escolares dos filhos (Esteves, 1993: 286-289). Relativamente ao contexto português, sobre as disponibilidades/ofertas de «explicações», cf. Silveirinha e Costa (2007), Costa *et al.* (2008).

responsabilidades pessoais e actuações mais firmes, não deixando, no entanto, de fazer recomendações específicas sobre algumas formas de ultrapassar as situações de fracasso.⁴⁰⁴

O acompanhamento activo do processo de escolarização dos alunos pela família, em casa, traduzido no forte apoio pedagógico, nos permanentes diálogos familiares sobre o dia-a-dia escolar ou nos fortes incentivos ao esforço e aplicação nos estudos, reflecte a grande importância que as famílias atribuem ao ensino e o grande investimento/aposta que fazem na educação escolar, que passam pelas tentativas de controlo dos percursos ou projectos escolares dos filhos e educandos. Neste quadro, não é de se estranhar que as famílias tendam, de uma maneira geral, a não admitir a possibilidade de os filhos e educandos abandonarem a escola,⁴⁰⁵ ideia reforçada pelas suas elevadas expectativas escolares em relação aos filhos e educandos,⁴⁰⁶ muito embora essas expectativas possam não estar em conformidade com as representações que têm deles enquanto alunos, nem com os seus percursos escolares. De facto, as representações que as famílias se inclinam a preservar e a valorizar são as «mais positivas» («bons alunos» ou «muito bons alunos»), apreendendo as representações «menos positivas» («alunos com dificuldades»), em regra, como «retratos» de circunstâncias ou momentos menos bons da carreira escolar, mas passíveis de serem ultrapassados.⁴⁰⁷

⁴⁰⁴ Os dados do inquérito por questionário indicavam que a maioria dos alunos (87,5%) costumava falar com os familiares sobre as avaliações escolares (quadro III.2.29), bem como as reacções da grande maioria das famílias face aos resultados escolares negativos dos filhos e educandos eram de incentivo a uma melhor preparação futura tendo em vista a alteração desses resultados (77,8%) (quadro III.2.30). O segundo tipo de reacção familiar às notas negativas mais importante era de apelo à responsabilização dos alunos no sentido de um melhor aproveitamento das oportunidades que se lhes apresentavam para realizar os seus estudos, num contexto de grandes sacrifícios e investimentos levados a cabo pelas famílias (14,5%); esta reacção era tanto mais forte quanto as famílias dos alunos experimentavam maiores dificuldades (reprovações). Uma reacção de silêncio perante as notas negativas surgia, apenas, enquanto comportamento de um grupo pequeno de famílias (4,3%), sendo, no entanto, muito mais intensa entre os pais e encarregados de educação de alunos que acumulavam mais reprovações, o que se explicava pelas mesmas razões, isto é, o reconhecimento, da parte desses pais, da necessidade de um «apoio» aos filhos que mais dificuldades escolares enfrentavam; esta reacção podia reflectir, igualmente, alguma resignação ou compreensão perante a situação escolar dos filhos que vinham acumulando reprovações ao longo das suas carreiras escolares. A reacção menos frequente dos pais face às notas negativas dos filhos era a ameaça da saída da escola para trabalhar (3,4%). Tratando-se de um castigo face aos resultados negativos ou menos positivos alcançados (ou do reconhecimento de maiores possibilidades de não prosseguimento de estudos), a proporção reduzida dos pais dos alunos que exibiam esse tipo de reacção, sobretudo aqueles que experimentavam as reprovações, confirmava a tendência geral das famílias em recusar a possibilidade de desistência e abandonos escolares, ou mesmo da simples interrupção de estudos (quadro III.2.30).

⁴⁰⁵ A quase totalidade das famílias dos alunos inquiridos nunca lhes teria pedido para saírem da escola (99,3%) (quadro III.2.31).

⁴⁰⁶ Quase metade dos alunos que responderam ao inquérito por questionário afirmava que as famílias gostariam que eles realizassem um curso de nível superior (48,0%) e cerca de um terço revelava que as famílias gostariam que os filhos prosseguissem os estudos até aos níveis mais elevados (33,6%) (quadro III.2.32).

⁴⁰⁷ A análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário confirmava que as representações mais frequentes que as famílias tinham dos filhos enquanto alunos eram as de «aluno médio» (44,4%), secundadas pelas representações de «bom aluno» (31,9%) ou «muito bom aluno» (9,6%); as representações de «aluno com dificuldades» não ultrapassavam os dez por cento (10,4%) e as representações de «mau aluno»

III.2.3.3 *Fugir à escola*

Os alunos apreendem o acompanhamento familiar do processo de escolarização dos filhos e educandos junto da escola como distante e pouco intenso, ao contrário do que sucede em casa.⁴⁰⁸ Como se constatou acima, as pessoas que, de uma maneira geral, assumem as funções de encarregado de educação são os pais e os irmãos (mais velhos). Quando os progenitores abraçam essas funções, é, sobretudo, a mãe, e não o pai, que está na linha da frente, particularmente nos primeiros anos de escolarização dos filhos e educandos (da 1^a-4^a classes); a mãe que actua fundamentalmente no espaço doméstico.⁴⁰⁹ O protagonismo dos irmãos mais velhos surge de forma mais vigorosa à medida que os alunos avançam nos níveis ou anos de escolaridade e quando se verifica alguma forma de impedimento dos pais. Esta espécie de passagem de testemunho de mães para filhos mais velhos reflecte, em muitos casos, as dificuldades de elas acompanharem os assuntos escolares dos filhos e educandos, devido às suas baixas (ou inexistentes) habilitações académicas que, por sua vez, traduzem as suas relações menos bem-sucedidas como o mundo da escola. É com pouca frequência, com efeito, que os pais e encarregados de educação vão à escola, limitando-se quase sempre a participar nas reuniões para as quais são convocados pelos professores/escola. As idas à escola por iniciativa própria para, por exemplo, falar com professores, funcionários ou directores de turma sobre assuntos diversos relacionados como a escolarização dos filhos e educandos são escassas, o mesmo acontecendo quando se trata da participação em outras actividades, como festas, debates ou arranjo de escolas que requerem a ajuda em termos de mão-de-obra dos pais e encarregados de educação.⁴¹⁰ Aliás, mesmo em relação às reuniões de pais e encarregados de educação, verificam-se muitos casos de pais e encarregados de educação pouco

representavam um valor residual (0,7%) (quadro III.2.33). Importa notar-se que as representações menos positivas que as famílias constroem dos filhos e educandos enquanto alunos assentam em resultados escolares obtidos ao longo de todo o percurso escolar, que são, fundamentalmente, marcados por fracassos escolares; as representações que as famílias possuíam dos filhos enquanto alunos eram menos positivas quando tomavam em consideração os percursos escolares marcados por insucesso escolar (reprovações); de entre os alunos que já tinham experimentado a reprovação, mais de metade (52,9%) era vista como «alunos médios» e um quarto era considerado «bons alunos» (17,6%) ou «muito bons alunos» (7,4%); a proporção de famílias que considerava «alunos com dificuldades» atingia apenas os 14,7% (quadro III.2.33). Representações das famílias sobre os desempenhos escolares dos seus filhos e educandos no mesmo sentido encontram-se em Senguahanga de Carvalho (2011).

⁴⁰⁸ Sobre a participação dos pais na escolarização dos filhos e educandos no espaço da escola, cf. Lima (2002), Lima e Sá (2002).

⁴⁰⁹ Os dados do inquérito por questionário mostravam que, mais do que o pai (16,2%), era a mãe o agente familiar que mais desempenhava as funções de encarregado de educação (29,2%) (quadro III.2.25). O envolvimento do pai no processo de escolarização dos alunos/filhos é, ainda assim, mais frequente e intenso quando se trata de assumir funções que exigem actuações fora do espaço doméstico, como é o caso das de encarregado de educação. Recorde-se que o envolvimento do pai em casa como interlocutor no diálogo familiar sobre a vida escolar dos filhos (8,6%) é muito menos frequente ou intenso (quadro III.2.24).

⁴¹⁰ Sobre a colaboração dos pais e encarregados de educação nas actividades extra-escolares e pedagógicas, cf. Marques (1991); sobre a realidade angolana, cf. Lumanisákio (2010).

participativos.⁴¹¹ Os contactos dos pais com a escola são mais assíduos quando os filhos são mais novos e frequentam os níveis de escolaridade mais baixos, nomeadamente os Ensinos Pré-Primário e Primário. A partir deste último nível, os pais tendem a deslocar-se à escola, em regra, quando ocorrem problemas, nomeadamente ao nível de resultados escolares e de comportamentos, sendo certo que esses contactos se destinam, fundamentalmente, a receber informações sobre os filhos e educandos. As idas à escola por parte dos pais e encarregados de educação surgem, assim, enquanto acto útil no interesse dos filhos e educandos (Davies, 1989; Afonso, 1993). Esses escassos contactos com a escola contribuem, no entanto, para uma limitada participação desses pais e encarregados de educação no processo de escolarização dos filhos e educandos, um conhecimento menos profundo desse mesmo processo e a fundamentação e justificação de atitudes e comportamentos autodesresponsabilizadores das famílias, tendentes a deixar ao cuidado da escola, e dos professores em particular, a tarefa de ensino e aprendizagem.

Os alunos atribuem grande importância à participação dos pais e encarregados de educação nos seus processos de escolarização, considerando-a um instrumento fundamental de tomada de contacto com a evolução/aprendizagem dos filhos e educandos, de troca de informações com os professores sobre o desenvolvimento dos filhos/alunos, tanto em termos de aprendizagem como de comportamento, e de contribuição para um melhor desempenho profissional dos docentes. Através das suas acções, os pais e encarregados de educação permitem a circulação de informações úteis entre a escola e a

⁴¹¹ As interacções escola-família menos frequentes e intensas surgem muito associadas às famílias mais desfavorecidas e integradas numa perspectiva do papel tradicional dos pais. Neste contexto, as próprias interacções escola-família, seja por iniciativa das famílias, seja por iniciativa das escolas, serviriam, principalmente, para as primeiras receberem, das segundas, informações sobre os filhos e educandos (Benavente e Correia, 1981). Os dados produzidos a partir do inquérito por questionário mostravam que, embora a grande maioria dos pais e encarregados de educação (84,4%) tivesse o hábito de participar nas reuniões de pais e encarregados de educação, uma proporção ainda elevada deles (15,6%) não tomava parte nelas, confirmando que um número significativo de alunos fazia o seu processo de escolarização sem esta forma de acompanhamento familiar (quadro III.2.34). Para os alunos que responderam ao inquérito por questionário, os pais (pai e mãe) deviam ir à escola, acima de tudo, para saber informações sobre os filhos (74%) e para resolver os problemas que os afectavam (56%) (quadro III.2.35); a participação nas tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola constituía razão para a ida dos pais à escola para uma proporção menor de alunos (42%), mas, ainda assim, importante; uma participação em actividades mais próximas dos alunos, como ajudar na resolução das dificuldades de aprendizagem (20%) e colaborar em actividades na sala de aulas (16%), ou junto dos professores, como uma participação na organização de iniciativas na escola (10%) e na planificação de programas ou nas escolhas de manuais (8%), acolhe menos referências ou razões dos alunos para os pais irem à escola (quadro III.2.35). Este acompanhamento familiar da escolarização menos orientado para uma intervenção directa nas actividades pedagógicas/aprendizagens dos alunos/educandos surge, com efeito, no âmbito das competências da escola/professor, numa perspectiva mais tradicional do ensino/aprendizagem que, como se viu, estabelece fronteiras rígidas entre os domínios da escola/professor e aqueles dos pais e encarregados de educação. Não surpreende, assim, que grande parte das respostas assinaladas pelos alunos sobre as actividades ou iniciativas em que os pais e encarregados de educação tenham participado na escola seja a não indicação de quaisquer actividades ou iniciativas (45%) e apenas uma pequena proporção (7%) se refira à participação como membro na associação de pais e encarregados de educação e/ou órgão da escola (quadro III.2.36).

família, fazem a ligação entre a educação familiar e a educação escolar, colaboram na resolução de problemas escolares ou aprendizagens específicas dos filhos e educandos.⁴¹² A sua participação na escolarização dos filhos e educandos constitui um dever.⁴¹³ É o que ressalta dos testemunhos de Bernardo e Florêncio:

«[...] os pais devem ir à escola por causa dos filhos. Como encarregados de educação devem acompanhar o filho, não só em casa mas também na escola.» [Bernardo];

«[...] os pais devem ir à escola, visto que são elementos que influenciam bastante a educação dos filhos. É uma forma de ajudar a inter-relação entre professores e pais, uma forma de educar bem os seus filhos. O professor poderá dizer, eventualmente: ‘olha, o teu filho aí está mal’; dá outro ponto de vista do filho; porque, às vezes, o pai conhece um aspecto do filho que o professor desconhece. Havendo essa conexão, o trabalho de todos (pai, professor, aluno) fica mais fácil, a educação fica mais sadia.» [Florêncio].

Uma participação efectiva menos intensa e directa dos pais e encarregados de educação na escolarização dos filhos e educandos, junto da escola, contrasta, assim, com as expectativas elevadas dos alunos relativamente à participação dos pais e encarregados de educação no seu processo de escolarização.⁴¹⁴ Como se observou, é escassa a participação dos pais e encarregados de educação numa organização colectiva como é uma associação ou comissão de pais e encarregados de educação, que os alunos atribuem uma importância especial⁴¹⁵ enquanto entidade que pode mediar e suportar as relações entre as escolas e as famílias, melhorar o funcionamento da escola e o acompanhamento escolar dos alunos, ao permitir o reforço da gestão diária das instituições escolares (incluindo a organização e manutenção de serviços de cantina/bar e bibliotecas, e a programação e gestão das infra-estruturas e outras actividades de âmbito didáctico-pedagógico).⁴¹⁶

⁴¹² Sobre a comunicação escola-família, cf. Cortesão e Stoer (2005).

⁴¹³ Sobre a participação dos pais nas escolas enquanto direito e dever (de cidadania), cf. Silva (org.) (2007) e Sarmiento e Freire (2011).

⁴¹⁴ Estes dados são consonantes com resultados de estudos sobre outras realidades (Benavente e Correia, 1981; Ballion, 1982; Sermet, 1985; Cullingford, 1985; Van Zanten, 1985; Perrenoud, 1987; Montandon, 1987b; Davies, 1989; Marques, 1991; Epstein, 1992; Glasman, 1992; Afonso, 1993; Esteves, 1993; Gomes, 1993; Pourtois *et al.*, 1994). Sobre a associação da fraca participação dos pais na escolarização dos filhos, junto da escola, a uma «cultura escolar» pouco aberta à participação dos pais, cf. Afonso (1993: 147 e 148).

⁴¹⁵ Os dados do inquérito por questionário mostravam que a maioria dos alunos (67,5%) gostaria que os seus pais e encarregados de educação fizessem parte da associação de pais e encarregados de educação, caso existisse essa estrutura na escola (quadro III.2.37).

⁴¹⁶ A participação nas estruturas formais das escolas ou com elas relacionadas (por exemplo, conselhos gerais de turma, associações ou comissões de pais e encarregados de educação) permite às famílias exercer algum poder de influência nas tomadas de decisões escolares (cf. Vincent, 2000; Fernanda Martins, 2003; Silva (org.) (2007); Sá, 2007; Gonçalves, 2013). Esta prática de interacção directa escola-família depara-se, no entanto, com algumas dificuldades, mormente o seu surgimento e funcionamento fortemente associado a uma «relação de conflito» com os professores ou a intervenções em situações mais críticas (por exemplo, ameaça de droga) (Afonso, 1994: 247-250). Sobre a escassez de práticas de participação dos pais e encarregados de educação nos processos de tomada de decisão, mormente na gestão pedagógica das escolas, cf., entre outros

Embrenhados no trabalho, na procura e manutenção das condições de vida, os pais e encarregados de educação dedicam pouco tempo ao acompanhamento escolar dos filhos junto da escola. A referida delegação de funções de encarregado de educação, por parte dos pais, nos irmãos mais velhos, por exemplo, não é alheia a essa dedicação ao trabalho de quase todo o tempo disponível.⁴¹⁷ As razões que estão na origem da fraca participação dos pais e encarregados de educação no processo de escolarização junto da escola, nomeadamente nas reuniões de pais e encarregados de educação,⁴¹⁸ ficam a dever-se, portanto, a uma conjugação de vários factores, entre os quais se destacam os modos de actuação dos pais e encarregados de educação e de funcionamento da escola. Os pais e encarregados de educação não têm o hábito de se dirigir à escola várias vezes durante o trimestre, por iniciativa própria, para se informarem sobre o desempenho escolar dos filhos,⁴¹⁹ permanecendo entre eles a ideia e a prática de ir à escola apenas quando são convocados, mormente porque existe algum problema. Contribuem, igualmente, para essa fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos filhos e educandos algumas ideias e práticas largamente difundidas e aceites na sociedade que tendem a deixar quase que exclusivamente aos cuidados da escola e, em especial, dos professores, considerados «segundos pais», a educação escolar dos alunos/filhos e educandos, desresponsabilizando as famílias dessa função educadora. De facto, se no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) os professores tendem a não se reunir com os pais e encarregados de educação senão em «reuniões gerais» que têm lugar nos finais de trimestres e, sobretudo, no último, que coincide com o final do ano

trabalhos, os de Davies (1989), Marques (1991) e Afonso (1993); sobre a realidade angolana, em particular, cf. Lumanisákio (2010).

⁴¹⁷ A análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário ressalta a falta de tempo ou um horário de trabalho incompatível com o horário de funcionamento da escola/professor como a principal razão para os pais e encarregados de educação não irem mais frequentemente à escola, acolhendo 76% de respostas dos alunos inquiridos (quadro III.2.38). Exceptuando a não convocação dos pais pelos professores, que merece 16% das respostas, mas que fica muito longe dos valores registados pela principal razão, todas as outras razões menos referidas pelos alunos não ultrapassam os 10% das respostas. As mesmas razões - «Falta de tempo» (17 referências) e «Trabalho» (14 referências) - são as mais assinaladas pelos alunos como sendo as responsáveis pelas ausências dos pais e encarregados de educação nas reuniões de pais e encarregados de educação realizadas nas escolas convocadas pelos professores e directores de turmas (quadro III.2.39).

⁴¹⁸ Se a maioria dos alunos que responderam ao inquérito por questionário pode contar sempre com o apoio dos pais e encarregados de educação junto da escola, através da sua participação em reuniões de pais e encarregados de educação (61,5% dos pais e encarregados de educação costumam participar nas reuniões de pais e encarregados de educação com total assiduidade), não é menos verdade que existe um outro grupo de alunos, cerca de um terço, que não beneficia desse acompanhamento dos pais de forma permanente (21,4% dos pais e encarregados de educação estão presentes em todas as reuniões, 14,5% só tomam parte em algumas poucas reuniões e, finalmente, 2,6% nunca participam em reuniões) (quadro III.2.40).

⁴¹⁹ Apenas 29,4% dos pais e encarregados de educação dos alunos que responderam ao inquérito por questionário tinham o hábito de se dirigir às escolas, por iniciativa própria, para reunir com professores ou directores de turmas, sem serem convocados (quadro III.2.41). Os pais e encarregados de educação que, por iniciativa própria, se reúnem com professores ou directores de turmas fazem-no, sobretudo, para tratar de questões relativas ao comportamento (13 referências) e classificações (notas) dos filhos e educandos (4 referências) (quadro III.2.42).

lectivo, existem pais e encarregados de educação que com muito pouca frequência participam nessas reuniões convocadas pelos professores/escolas, mesmo no Ensino de Base ou Primário. As experiências pessoais e familiares das relações escola-família marcadas por afastamentos ou «abandonos» escolares e autodesresponsabilização familiar concorrem, igualmente, para essa fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos e educandos. Deve acrescentar-se, ainda, que a existência de relações de uma certa proximidade entre alguns pais e encarregados de educação e professores poderá, também, estar na origem da fraca participação em reuniões de pais e encarregados de educação. Na verdade, alguns pais e encarregados de educação mantêm relações de amizade, de vizinhança e de familiaridade, ou outras, com alguns professores, traduzidas, por exemplo, numa vivência de proximidade nos bairros, nas ocasiões festivas ou rituais (casamentos, baptizados e funerais, entre outros). Estas relações, ao permitirem aos pais e encarregados de educação estarem, de alguma forma, a par do andamento dos estudos dos filhos, podem limitar ou inibir a sua participação nas reuniões de pais e encarregados de educação.

A forma de funcionamento da escola pouco apelo faz, por sua vez, a uma intervenção mais activa e constante dos pais e encarregados de educação na escola. Na verdade, a escola poucas vezes chama os pais e encarregados de educação para o seu espaço. Se as referidas reuniões gerais de pais e encarregados de educação podem acontecer cerca de três vezes durante o ano lectivo com o objectivo principal de dar conta dos resultados escolares e comportamentos dos filhos, as reuniões mais restritas, nas quais os pais e encarregados de educação podem tratar assuntos que dizem respeito, especificamente, aos seus filhos e educandos, por exemplo, discutir uma situação considerada «anormal», como a descida repentina das notas dos alunos e sem razão aparente, só raramente acontecem. As visões tradicionais das funções da escola e da família, que atribuem à primeira o comando no processo de escolarização, ajudam a cimentar a referida autodesresponsabilização dos pais e encarregados de educação no processo de escolarização dos filhos e educandos. Por outro lado, ambos os agentes educativos, escola e família, tendem a associar uma ida mais frequente à escola da parte dos pais e encarregados de educação à existência de problemas com os alunos, ao sobrevalorizarem a ideia de os alunos «não terem problemas na escola» enquanto razão fundamental da não ida dos pais e encarregados da educação à escola e basearem nela muito das suas relações.⁴²⁰ Os professores habituaram-se a convocar os pais e encarregados

⁴²⁰ Afonso ressalta a responsabilidade da escola na fraca interacção escola-família, ao notar que os professores, ou, pelo menos, parte deles, se guiam por princípios segundo os quais o contacto entre as duas

de educação a deslocarem-se à escola, sobretudo, com o objectivo de «resolver os problemas dos filhos»; as famílias, por sua vez, habituaram-se a só se dirigirem à escola quando são convocadas.⁴²¹

III.2.3.4 Entre as exigências de uma maior participação da família e uma maior pró-actividade da escola

A avaliação geral que os alunos fazem da relação escola-família contempla um misto de satisfação e descontentamento.⁴²² A participação da família no processo de escolarização junto das escolas ligadas à Igreja Católica, mormente o IMNE-Marista, seria, por exemplo, positiva, boa ou mesmo excelente, traduzindo-se numa relação escola-família bastante positiva, expressa, entre outras, na relação excelente que se verifica entre professores e alunos. Os pais e encarregados de educação participam com assiduidade nas diversas acções realizadas pela escola, incluindo as reuniões de pais e encarregados de educação para as quais são convocados com frequência. Também em algumas escolas públicas do Ensino de Base (ou Primário) a participação da família na escolarização dos filhos e educandos seria positiva, com reflexo numa aproximação da escola às famílias, nomeadamente nas visitas que os professores fazem às casas dos alunos (e familiares); nas conversas que os professores mantêm com os pais e encarregados de educação em casa destes, na escola ou noutros espaços; nos conhecimentos profundos que os professores possuem dos alunos e seus familiares; nas informações que os professores fornecem aos pais e encarregados de educação, e nas recomendações que fazem aos alunos e seus familiares, com vista a um melhor desempenho escolar; ou nas preocupações da escola/professor em convocar os encarregados de educação para as reuniões gerais ou individuais.

Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), a participação da família na escolarização dos filhos e educandos junto da escola seria menos intensa; os pais e encarregados de educação não possuem o hábito de se reunir individualmente com os professores, sendo que as reuniões que acontecem são, sobretudo, gerais, feitas com todos ou para todos os pais e encarregados de educação; só em situações excepcionais, como quando se verifica algum «problema» com um aluno, os professores/escolas convocam os pais e encarregados de educação para as reuniões individuais. De resto, em regra, muitos pais e encarregados de educação não vão à escola,

instituições só deve ocorrer quando os alunos manifestam problemas ao nível de comportamentos ou de resultados escolares (Afonso, 1993).

⁴²¹ Cf. Marques (1991) e Afonso (1993, 1994).

⁴²² No estudo da Dalamicua (1999: 53 e 54), os professores consideravam «razoáveis» (66,67%) ou «boas» (33,33%) as ligações existentes entre a escola e a comunidade.

ou raramente o fazem, apresentando, para o efeito, explicações diversas, mormente as suas indisponibilidades associadas à falta de tempo. A inexistência ou quase inexistência de associações ou comissões de pais e encarregados de educação nas escolas contribui, igualmente, para o enfraquecimento da relação escola-família nesse nível de ensino em que se «aposta» na autonomia dos alunos, filhos e educandos no seu processo de aprendizagem. De modo semelhante, as escassas reuniões gerais de pais e encarregados de educação, convocadas pelos professores e destinadas, fundamentalmente, a dar conta dos resultados escolares (notas) e comportamentos dos alunos, não favorecem o desenvolvimento de uma relação escola-família forte. Não se verifica, finalmente, uma interacção continuada da relação escola-família, pelo menos de forma sistemática.⁴²³

Reconhecendo a importância da participação dos pais e encarregados de educação na educação escolar dos filhos e educandos, os alunos vêem a relação escola-família como um potencial de educação escolar fundamental, considerando o desenvolvimento dessa relação uma missão que deve ser levada a cabo por ambas as entidades educativas. Uma via passível de aperfeiçoar a relação escola-família passaria pelo aumento e melhoria da participação desses dois agentes no processo de escolarização dos alunos/filhos e educandos. Tendo em consideração as dificuldades de concretização das colaborações entre estes agentes educativos - associadas às debilidades das condições socioprofissionais das famílias ou às práticas socioculturais que favorecem a autodesresponsabilização das famílias no que respeita a um envolvimento mais forte no acompanhamento escolar dos filhos e educandos, e promovem um fechamento das escolas sobre si próprias -, é à escola que os alunos atribuem maior responsabilidade de acção, baseada no pressuposto de que ela, enquanto entidade de formação, detém competências e informações qualificadas que, na maioria das vezes, escapam às famílias. Para eles, a escola poderia e deveria agir, tomando a iniciativa de proporcionar oportunidades de concretização da participação e colaboração efectiva das famílias na educação escolar dos jovens e crianças; deveria procurar criar e aumentar os espaços de intervenção dos pais e encarregados de educação junto da escola e dos alunos; deveria incentivar os pais e encarregados de educação a criar e animar associações e/ou comissões de pais - instrumentos fundamentais do acompanhamento constante da escolarização dos alunos - de modo a tornar esta participação familiar na educação escolar dos filhos e educandos mais sistemática.

⁴²³ Se, no espaço de interacção indirecta escola-família, que é a casa, a família se apresenta activa, promotora de iniciativa e praticante de uma «participação total», já no espaço de interacção directa, que é a escola, ela apresenta-se, pelo contrário, passiva, actuando, sobretudo, em reacção aos factos/solicitações, e praticante de uma «pseudo-participação» e «participação parcial» (Afonso, 1993: 138).

Considere-se os elucidativos testemunhos sobre este assunto dos alunos Florêncio e Olga, esta última aluna do Ensino de Base (ou Primário) num estabelecimento de ensino privado:

«[...] acho que a relação entre a escola e a família deveria ser mais profícua, deveria ser mais abrangente. Os pais devem participar enquanto um dever. A escola devia proporcionar momentos mais alargados em que os pais pudessem opinar não só sobre os filhos e educandos (comportamento, resultados), mas, também, sobre o programa de ensino, por exemplo; propor a criação de uma biblioteca em que cada filho levasse um ou dois livros à escola, a escola comparticipasse, comprando uma estante; propor a abertura de uma cantina escolar gerida por pais e encarregados de educação ou por outras pessoas.» [Florêncio];

«[...] o papel da escola, da sua direcção, no sentido de cativar, motivar os pais para participar é importante.» [Olga].

Os pais e encarregados de educação, por seu turno, deveriam colaborar com a escola, dando um contributo valioso à educação escolar dos seus filhos e educandos, nomeadamente pela via da criação de condições de bom relacionamento professor-aluno, elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva dos alunos, são os pais e encarregados de educação mais participativos que estão mais presentes na vida escolar dos filhos, na relação com a escola; que mantêm laços de amizade mais estreitos com os professores, laços de amizade que favorecem, por sua vez, a própria relação dos professores com os respectivos alunos/filhos e encarregados de educação.⁴²⁴ As próprias relações de amizade existentes entre professores e alunos (fundamentais ao processo de aprendizagem) seriam tanto mais fortes quanto mais participativos fossem os pais e encarregados de educação na educação/formação escolar dos seus filhos e educandos.⁴²⁵ Convictos dos efeitos positivos que dessa participação resultariam, altos responsáveis pelo Ministério angolano da Educação chamavam, igualmente, a atenção para a necessidade de os diversos agentes educativos, incluindo Estado, professores, alunos, cidadãos organizados ou, individualmente, instituições de ensino e famílias - sobretudo os dois últimos - participarem activamente no processo educativo (Grilo, 2000).⁴²⁶

⁴²⁴ Sobre a relação positiva entre um maior envolvimento dos pais com as instituições escolares, cf. Carbonaro (2004).

⁴²⁵ Sobre os efeitos positivos das interacções professores-alunos no processo de escolarização, nomeadamente nas relações futuras entre estes dois protagonistas e, bem assim, no desempenho escolar dos últimos, cf. Grácio (1991), Gomes (1993), Caria (2000), Perrenoud (2002), Genoud (2003), Carbonaro (2004) e Barrère (2005).

⁴²⁶ Sobre os resultados positivos de um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação com as instituições escolares no processo de escolarização dos alunos, e sobre a melhoria do desempenho escolar dos alunos em resultado de uma forte colaboração entre professores e alunos, cf. Carbonaro (2004).

III.2.4 Uma leitura crítica das realidades escolar e familiar

Os diversos grupos sociais (famílias das classes mais favorecidas, famílias das classes menos favorecidas) e actores ou agentes educativos (professores, alunos, pais e encarregados de educação, direcção de escola, Ministério da Educação) detêm representações distintas das instituições escolares (Santiago, 1993; Balão, 2009; Samasse, 2011; Senguahanga de Carvalho, 2011). Alguns estudos mostram, por exemplo, que os pais e encarregados de educação tendem, de um modo geral, a avaliar a escola - no que se refere à qualidade didáctico-pedagógica dos professores, à relação da escola com as famílias e aos recursos materiais, técnicos e humanos - de forma positiva, muito embora essas avaliações possam integrar apreciações menos positivas (Benavente e Correia, 1981; Van Zanten, 1985; Davies, 1989). Outros estudos indicam que são os grupos sociais e as famílias mais favorecidos que tendem a apresentar atitudes mais positivas relativamente à escola, valorizando, sobretudo, as estratégias metodológicas e a relação professor-aluno (Benavente e Correia, 1981; Glasman, 1992).⁴²⁷ Outros estudos, ainda, apontam para resultados diferentes destes últimos, revelando que são os grupos sociais e famílias menos favorecidos que avaliam de forma mais positiva as escolas (Delhaye e Pourtois, 1982; Davies, 1989). O que de comum se verifica entre todos esses estudos é a associação das apreciações da escola por parte dos grupos sociais e famílias às suas características específicas e intrínsecas. No caso dos grupos sociais e famílias menos favorecidos, por exemplo, as suas avaliações da escola traduziriam, entre outros aspectos, a debilidade ou inexistência de autonomia e capacidade de acção - características que lhes eram próprias. Em termos mais exactos, as avaliações mais positivas da escola por parte dos grupos e famílias mais desfavorecidos reflectiriam, sobretudo, o seu conformismo face à selecção escolar, enquanto as avaliações menos positivas espelhariam, sobretudo, a sua incompreensão no que se refere às metodologias implementadas nas escolas e uma atitude global de desconfiança em relação às instituições de ensino.

Os resultados do presente estudo apontam, todavia, para sentidos diferentes. Como se constatou, os alunos angolanos, pertencentes a grupos, classes, ou famílias desfavorecidos, avaliam de forma pouco positiva as suas escolas. Esta apreensão da escola

⁴²⁷ O processo de escolarização de alunos pertencentes a grupos sociais ou famílias mais favorecidos tem merecido uma menor atenção da sociologia da educação. Num estudo que focalizasse, por exemplo, a análise no desempenho escolar dos alunos e seus percursos escolares, questões como o conhecimento dos percursos escolares desses alunos, a identificação das condições socioculturais e económicas que viabilizam os referidos percursos escolares e favorecem a obtenção do sucesso assumir-se-iam importância capital. Para uma análise de estudos que se debruçam as práticas educativas dos grupos ou classes sociais favorecidos, cf., entre outros autores, Almeida e Nogueira (orgs.) (2002), Nogueira (2004), Vieira (2005) e Almeida e Vieira (2006).

está associada, ao contrário do que os estudos referidos aventam, não à inexistência de autonomia ou à fragilidade da capacidade de acção destes alunos, mas, sim, à sua capacidade de leitura crítica das realidades escolar e familiar; eles detêm, em particular, capacidade de interpretação do funcionamento da escola e de reconhecimento das potencialidades da educação escolar, por um lado, e mostram inconformismo face à selecção escolar, por outro. De facto, como análises ulteriores confirmarão, estes alunos revelam ser capazes de apreender as metodologias de actuação da escola, e reconhecer o seu potencial no que se refere à mobilidade social e melhoria das condições de vida dos alunos bem-sucedidos em termos de resultados escolares. Eles identificam todo um conjunto de constrangimentos ligados às instituições escolares susceptíveis de comprometer a sua integração bem-sucedida na sociedade (no mercado de trabalho, nas interacções sociais) e, simultaneamente, procuram enfrentá-los com êxito e preparar um futuro melhor; atribuem às instituições escolares a responsabilidade pelos percursos escolares dos alunos marcados pelas reprovações, pelos seus comportamentos «não adequados» (por exemplo, a indisciplina) e pelas dificuldades de concretização do importante papel do professor no processo de ensino e aprendizagem; ressaltam a situação de carência generalizada das instituições escolares, em termos de recursos materiais, tecnológicos, humanos e pedagógicos, que consubstancia as fracas condições em que tem lugar o processo de escolarização dos alunos; reivindicam uma maior pró-actividade da escola junto dos alunos e famílias com vista a um melhor desempenho das suas finalidades e funções; esforçam-se por tirar o melhor partido das condições de escolarização que têm à sua disposição; e firmam, afinal, a importância da escola e da educação escolar, reforçando as condições de aposta na formação enquanto fim em si mesmo e meio para melhorar as condições de vida.

As avaliações diferenciadas das instituições escolares feitas pelos diversos actores ou agentes sociais e educativos reportam-se à margem de manobra bastante de que os mesmos dispõem para desenvolver dinâmicas próprias no domínio da educação escolar, não obstante os condicionamentos a que estão sujeitos, nomeadamente os que estão associados aos grupos ou classes sociais de pertença (Kellerhals e Montandon, 1991; Kellerhals *et al.*, 1992; Van Haecht, 1992) ou às incertezas presentes em toda a acção educativa, sobretudo, no espaço escolar (Resende e Caetano, 2013). É essa margem de manobra bastante que torna possível que alguns actores ou agentes sociais e educativos pensem a escola, sobretudo, como um instrumento através do qual se adquirem conhecimentos, se obtêm profissões/empregos e se garante um futuro, isto é, uma instituição que deve promover socialmente as pessoas, enquanto outros a vêem como

instituição que deve promover o desenvolvimento global da pessoa; alguns actores ou agentes sociais e educativos consideram a disciplina um elemento importante do sucesso escolar e criticam a sua não imposição na sala de aula pelo professor (Cullingford, 1985), enquanto outros detêm visões menos positivas da disciplina, em particular quando se expressa em termos de castigos físicos ou corporais sobre os alunos (Delhay e Pourtois, 1982; Patias *et al.*, 2012). Este princípio de análise, que orienta as interpretações efectuadas ao longo da pesquisa, decorre do princípio geral adoptado neste trabalho, que se refere às estratégias de actores e às representações sociais que remetem, por sua vez, para o reconhecimento da autonomia e capacidade de acção dos actores/agentes sociais e educativos.⁴²⁸ A análise das representações que os alunos constroem das finalidades e funções da escola confirma a validade e pertinência destes princípios. Como se verificou, os alunos angolanos detêm das finalidades e funções da escola representações do tipo tradicional e instrumental, preconizando que ela deverá proporcionar a instrução académica fundamental a uma boa inserção profissional (elementos de representação ligados aos grupos sociais mais desfavorecidos). Todavia, não deixam de apreender as finalidades e funções da escola associadas, pelo menos em parte, à ideia de desenvolvimento pessoal, tratando-se de representações mais amplas, integrando projectos futuros ao nível social, profissional ou outro (elementos de representação ligados aos grupos sociais mais favorecidos); estes alunos esperam que a escola lhes permita adquirir preparação bastante para enfrentarem os desafios da sociedade, nos mais diversos domínios - pessoal, grupal, familiar e profissional, entre outros.

As representações da escola, das suas finalidades e funções, e das práticas pedagógicas explicar-se-iam, em síntese, em função não só das características dos grupos ou classes sociais de pertença, como também das características dos actores ou agentes sociais e educativos que integram aqueles grupos ou classes sociais. Assim, se os elementos definidores das condições socioeconómicas e pertença a grupos sociais mais desfavorecidos dos alunos angolanos - debilidades socioeconómicas; percursos escolares dos grupos/famílias de pertença curtos e marcados por reprovações; débeis conhecimentos ou incompreensões do funcionamento da escola, fruto, sobretudo, da escassez de informação; formas de interacção com a escola caracterizadas pela sobrevalorização das difíceis características próprias que, para todos os efeitos, estariam em descontinuidade com as características da escola - explicam as suas representações mais tradicionais da escola, não é menos verdade que os elementos caracterizadores desses alunos mais

⁴²⁸ Cf. *supra*, cap. I.2.2.

próximos dos grupos ou classes favorecidos - conhecimentos e compreensão relevantes das realidades escolares, e actuação ou predisposição para actuação sobre essas mesmas realidades (associados à grande importância que atribuem à educação escolar) - ajudam a explicar as representações da escola menos tradicionais, mais amplas e integrantes de projectos futuros (social e profissional), mais em conformidade com os agentes sociais autónomos, activos e estratégicos; no seu processo de escolarização, longe de pautarem as suas práticas pela sobrevalorização das suas debilidades e dificuldades, estes alunos procuram, antes, identificá-las e enfrentá-las.

Este princípio orientador da análise adoptado - que afirma a autonomia relativa e margem de manobra dos actores ou agentes educativos para traçarem estratégias educativas próprias, dentro dos limites impostos pela posição social objectiva (Kellerhals *et al.*, 1992) - permite perceber que, não obstante a existência de relações entre classe social e atitudes/comportamentos perante a escola, dentro do mesmo meio social surjam representações e estratégias familiares diferenciadas (Montandon, 1987a), ou que os diversos membros de uma família (pais, filhos) possam prosseguir estratégias educativas distintas.⁴²⁹ Sabe-se, de resto, que os indivíduos actuam tendo em consideração características e competências adquiridas tanto no seio familiar como no seu exterior; tenha-se em consideração, por exemplo, a sobrevivência escolar de um aluno associada não só ao aproveitamento escolar do próprio como também à posição social da família, ou a procura de (mais) ensino por parte de alunos (e famílias) associada aos fenómenos de sociabilidade e interconhecimento, incluindo a influência de vizinhança e de pares (Grácio, 1998b; Lahire, 2004; Johnson Jr., 2012; Magnan *et al.*, 2013). Reconhece-se, com efeito, aos diversos actores e agentes sociais capacidade para definirem metas no domínio da educação escolar e de as concretizar através de acções específicas; racionalidade relativa, condicionada pelas condições objectivas e pelas suas próprias subjectividades (Kellerhals e Montandon, 1991; Kellerhals *et al.*, 1992; Van Haecht, 1992).

Este mesmo princípio analítico de autonomia relativa dos agentes sociais e educativos sustenta as abordagens dos actores no campo escolar que explicam o modo de

⁴²⁹ Não está em causa, com efeito, a importância da família, mormente a sua capacidade de definir estratégias próprias. Vários estudos apontam, aliás, para essa importância, ao revelarem as correlações existentes entre as diversas componentes da educação escolar e as estratégias familiares e, bem assim, as correlações existentes entre os tipos de funcionamento familiar e os níveis de capitais socioeconómicos e socioculturais (Montandon, 1987a; Kellerhals e Montandon, 1991; Kellerhals *et al.*, 1992; Esteves, 1993; Seabra, 1997; Silva (org.) (2007); Sá, 2007; Tertuliano, 2010; Diogo, 1998, 2013). Apenas se afirma que estas correlações não excluem a autonomia relativa das famílias em relação às estruturas sociais, significando isto, por exemplo, que, apesar dos constrangimentos estruturais a que estão sujeitas, as diversas famílias possuem autonomia bastante para apresentar respostas mais ou menos originais às diversas situações que se lhes apresentam (Montandon, 1987a) ou gerar desigualdades no seu seio, traduzidas em projectos e investimentos diferenciados nos filhos, variando com as posições que estes ocupam dentro da família (Esteves, 1993).

escolarização não só pela lógica de classe social, como também pela lógica de produção e estratégia dos actores, encarados enquanto entidades colectivas (Berthelot, 1982, s.d.) ou individuais (Boudon, 1979a, 1979b, 1984, 1990). Suporta, igualmente, as abordagens das relações existentes entre escolas e famílias interpretadas, sobretudo, em termos de complementaridade e não tanto de homologia ou não homologia (Van Zanten, 1988).⁴³⁰ É um facto, aliás, que hoje, sobretudo nas sociedades ocidentais, as relações entre famílias e escolas são de maior proximidade e consideradas como algo importante e rotineiro.⁴³¹ Professores e famílias, por exemplo, reconhecem a importância da relação escola-família, nomeadamente a ida dos pais à escola, ainda que ambos possam ter, uns dos outros, representações pouco positivas relativamente à predisposição ou disponibilidade para colaboração entre si (Marques, 1991).⁴³² A importância crescente dessa relação, traduzida, de resto, nos discursos do senso comum e político, e na emergência dos actores ou agentes envolvidos como importantes parceiros (Rodrigues, 2010), prende-se com as mudanças que ocorrem na família (importância crescente da criança no seio da família, investimento na escolarização ou nos projectos futuros dos filhos), na escola (poder de influência sobre as famílias, aumento da escolaridade obrigatória, crescente selecção escolar) e nas mentalidades (maior espaço de intercepção dos papéis da escola e da família, ideologia da participação, atitude de luta pelos direitos dos indivíduos),⁴³³ incluindo nestas últimas os próprios interesses científicos no domínio da educação (Montadon, 1987b; Montandon, 1994).⁴³⁴

⁴³⁰ Sobre as relações de homologia, cf. o «princípio de correspondência» entre as classes dominantes e a escola, de Bowles e Gintis (2002: 12-14); sobre as relações de não homologia, cf. a «descontinuidade cultural» entre famílias das classes populares e educação escolar, de Bourdieu e Passeron (1982: 41-45) e de Bernstein (1982: 19-31).

⁴³¹ Não se nega, claro está, que as interações escola-família surjam em diversas ocasiões e circunstâncias associadas ao problema das desigualdades sociais, mormente aquelas relativas à distância cultural que tende a separar algumas famílias das classes sociais desfavorecidas ou populares da cultura escolar. Sobre a relação escola-família associada à classe social em geral cf., entre outros autores, Diogo e Diogo (orgs.) (2013), Silva (org.) (2007) e Silva (2013); sobre a articulação da relação escola-família com as classes sociais desfavorecidas ou populares, cf. Lahire (1993, 2004), Thin (2010) e Zago (2012); sobre a relação escola-família e a mercadorização da educação, cf. Vieira (2006) e Costa *et al.* (2008); sobre, finalmente, as grandes tendências e novas perspectivas de análise da relação escola-família, cf. Nogueira (2005), Silva (org.) (2007), Romanelli *et al.* (orgs.) (2013).

⁴³² Como se verificou, uma visão mais tradicionalista da escolarização - associada a um passado não muito longínquo - apreendia a escola e a família como entidades separadas, que se mantinham distantes uma da outra: a escola dedicava-se à instrução dos alunos, proporcionando conhecimentos como saber ler, escrever e contar, e a família ocupava-se da educação dos filhos, realizando a socialização nos valores e normas sociais (Montandon, 1994; Forquin, 1995).

⁴³³ Sobre as razões da maior visibilidade actual da relação escola-família, associadas às mudanças da família, escola e mentalidades, cf., igualmente, Benavente e Correia (1981), Perrenoud (1987), Montandon (1987b; 1994), Nogueira (2005) e Vieira (2006).

⁴³⁴ Sínteses reflexivas sobre as produções científicas de carácter sociológico relativas à interacção escola-família em Portugal encontram-se em Silva (2010).

Uma abordagem teórica da relação escola-família que focaliza a relação de proximidade e a sua importância é a interaccionista («*embebed influence*» e «*overlapping influence*») (Epstein, 1992: 1141; Montandon, 1994: 162-164).⁴³⁵ Integrando não só a interacção escola-família, como também essa interacção com outras influências externas («*embebed influence*»), a abordagem interaccionista institui a socialização da criança enquanto processo que integra diferentes níveis de influência contidos uns nos outros (Epstein, 1992: 1140).⁴³⁶ Partindo desta perspectiva ecológica do processo de socialização da criança, Epstein circunscreve a interacção escola-família na intercepção dos espaços de acção dessas duas instituições que não se sobrepõem totalmente («*overlapping influence*»), sendo que a dimensão e a intensidade dessa intercepção são determinadas pela idade dos alunos e pelo nível de escolaridade que frequentam, por um lado, e pelas práticas e representações que escola e família detêm das suas funções, por outro (Epstein, 1992: 1140 e 1141). Com efeito, na interacção escola-família, apreendida em particular do ponto de vista do envolvimento familiar, jogam papel fundamental não só factores sociodemográficos (género, nível escolar, condições socioeconómicas), como também atitudes e crenças (Georgiou, 2007).

É quando os alunos/filhos e educandos são mais novos e frequentam níveis de escolaridade mais baixos que as interacções dessas famílias angolanas - que integram grupos ou classes sociais mais desfavorecidos - com a escola emergem com maior dimensão e mais forte intensidade. Nessas ocasiões, como se constatou, os pais, e particularmente a mãe, fazem um acompanhamento da escolarização de proximidade. No entanto, à medida que os filhos e educandos avançam em termos de idade e níveis de escolaridade os irmãos mais velhos vão assumindo o protagonismo na relação com a escola; e os próprios filhos e educandos vão, igualmente, ganhando a sua autonomia, que equivale à perda desse acompanhamento familiar da escolarização, sobretudo a partir da frequência do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral).

O envolvimento familiar activo e constante das famílias angolanas na escolarização dos seus filhos/educandos expressa a importância que elas atribuem à educação escolar.

⁴³⁵ Destacam-se outras duas perspectivas teóricas da problemática da relação escola-família. A abordagem separada («*separate influence*») das funções das duas instituições refere-se a uma perspectiva tradicional dos papéis da escola e das famílias, sustentando a maior eficácia das acções das duas instituições consideradas isoladamente. A abordagem sequencial («*sequenced influence*») das duas instituições, que está associada às perspectivas piagetiana e freudiana, remete para os «estádios de desenvolvimento» por que a criança passa, assumindo a ocorrência da interacção escola-família de forma sequencial em termos temporais: a socialização da criança é função da família nos primeiros anos de vida, enquanto a escola assume essa função nos momentos posteriores (Epstein, 1992: 1140 e 1141; Montandon, 1994: 162 e 163).

⁴³⁶ Trata-se da perspectiva desenvolvida por Bronfenbrenner, referido por Epstein (1992: 1140); cf. igualmente Montandon (1994: 164).

Estas famílias procuram enfrentar com sucesso os constrangimentos diversos com que se deparam no acompanhamento escolar dos seus filhos e educandos, mormente as elevadas despesas com alojamento, transporte e ensino em geral (material pedagógico e propina); procuram manter uma interacção forte e permanente com a escola no espaço doméstico, e não tanto no espaço da escola.⁴³⁷ O envolvimento familiar activo e próximo, em casa, traduz-se no apoio pedagógico constante; no diálogo familiar intenso sobre o quotidiano escolar; nos incentivos e ajudas imediatos em reacção aos resultados escolares menos positivos (incluindo o providenciar «explicadores» com vista a um acompanhamento mais de perto dos estudos); ou nas representações tendencialmente positivas dos filhos/educandos enquanto estudantes, mesmo contrariando os percursos/resultados escolares marcados por reprovações. Este acompanhamento familiar da escolarização dos filhos/alunos mais intenso ganha um significado ainda maior quanto um mais forte apoio provém, especialmente, das famílias detentoras de níveis de escolaridade mais baixos; um mais forte apoio pedagógico é direccionado, sobretudo, para os filhos/alunos que mais dificuldades revelam; e um acompanhamento familiar da escolarização dos filhos/alunos debruça-se, com particular ênfase, sobre os problemas que dizem respeito à vida escolar dos alunos, como resultados escolares, comportamento, frequência às aulas e realização de tarefas escolares, entre outros aspectos. Um acompanhamento familiar da escolarização dos filhos e educandos menos próximo e pouco intenso no espaço da escola reflecte-se nas idas pouco frequentes das famílias à escola para participarem em reuniões de pais e encarregados de educação e outras actividades; nas escassas ou inexistentes participações em associações/comissões de pais e encarregados de educação; e nas raras convocatórias que as escolas dirigem às famílias para participarem nas reuniões de pais e encarregados de educação, que servem, sobretudo, para fornecer informações sobre os resultados escolares e os comportamentos dos alunos.

Quanto à influência das representações recíprocas dos pais e professores das relações existentes entre a escola e a família na interacção das duas instituições, destacam-se as representações negativas.⁴³⁸ Surgindo, umas vezes, como produtoras e, outras vezes, como resultados de sentimentos mútuos, as representações recíprocas negativas contribuem para dificultar a interacção escola-família (Cullingford, 1985;

⁴³⁷ A respeito da diversidade dos modos de ocorrência da interacção escola-família, cf., entre outros autores, Perrenoud (1987), sobre as formas indirectas de ocorrência dessas interacções através da criança; Afonso (1993), sobre os tipos de participação dos pais; Epstein (1992) e Epstein *et al.* (2009), sobre as modalidades de envolvimento e parceria entre pais e escolas/professores; Montandon (1987b), sobre as iniciativas das famílias/associações de pais e das escolas; Diogo (1998), sobre os graus ou níveis de implicação parental na escolarização.

⁴³⁸ Sobre as percepções que os gestores escolares possuem da relação escola-família e suas implicações na gestão escolar nas escolas do 1º ciclo do município do Kilamba-Kiayi, cf. Balão (2009).

Davies, 1989). Constituem, assim, obstáculos à interacção escola-família as representações de desvalorização socioprofissional dos professores, associadas às fragilidades das suas competências didáctico-pedagógicas, às práticas da «gasosa» ou aos baixos salários auferidos (cf. Ballion, 1982; Davies, 1989); as representações de impotência das famílias para intervir na escolarização, associadas à debilidade das suas condições económicas, sociais e culturais; as representações de insuficiência e debilidade da participação dos pais nas actividades da escola, não obstante os discursos de reconhecimento da importância da intensificação das relações entre professores e pais na educação dos jovens e crianças (Sermet, 1985; Montadon, 1987b);⁴³⁹ ou as representações da complexidade burocrático-administrativa a que está associado o funcionamento das instituições escolares, pouco propícias à colaboração aberta e intensa dos pais e encarregados de educação (Davies, 1989).⁴⁴⁰

A representação global de um fraco envolvimento da família na escolarização dos filhos/educandos junto da escola contrasta com as elevadas expectativas da participação familiar que estes alunos angolanos manifestam, associadas à forte valorização da educação escolar.⁴⁴¹ E porque reconhecem a importância dessa interacção escola-família no processo de formação escolar, exigindo colaboração de ambas as instituições, eles prescrevem uma via possível de aperfeiçoar essa interacção que passe pela melhoria da participação dos dois agentes educativos, cabendo à família aumentar e intensificar a sua colaboração e, à escola, aumentar o seu protagonismo.

⁴³⁹ Não raras vezes, os pais e encarregados de educação e os professores detêm representações sociais contraditórias. Um estudo que se debruçava sobre uma escola secundária, em Portugal, mostrava que os professores percepcionavam os pais como pouco participativos e responsáveis pela fraca interacção escola-família, ao mesmo tempo que eles próprios receavam um envolvimento activo dos pais; os pais e encarregados de educação pertencentes às classes populares, por seu lado, não se consideravam um «grupo ‘difícil de envolver no processo educativo’», ao mesmo tempo que detinham uma representação positiva da interacção com a escola (Afonso, 1994: 240 e 241).

⁴⁴⁰ Uma análise das representações dos professores numa escola secundária portuguesa (do concelho da Póvoa de Varzim) sobre os modos da organização da escola, entre outros aspectos como a educação escolar em geral e a profissão docente, encontra-se em Torres (1997).

⁴⁴¹ Valorização da educação escolar assumida e praticada, igualmente, pelas famílias que, como se observou, procedem a um acompanhamento próximo e intenso da escolarização dos filhos e educandos no espaço doméstico, compensando um envolvimento familiar no processo de escolarização menos intenso junto da escola. Na verdade, o conjunto das práticas familiares de apoio à escolarização dos filhos espelha essa valorização da educação escolar. Resultados semelhantes de um estudo que analisou o apoio familiar à escolarização dos filhos em duas gerações de famílias de débeis condições socioeconómicas numa pequena cidade do interior do Brasil confirmam a valorização da escola pelas famílias enquanto base desse apoio (Prado, 2013).

III.3 Projectos/expectativas escolares e profissionais

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos constituem, como se referiu, condições de escolarização favoráveis às suas práticas educativas estratégicas, promovendo-as, ao contrário das outras condições de escolarização que se apresentam como elementos constrangedores daquelas práticas. A análise dos ambiciosos projectos/expectativas escolares dos alunos é o objecto do primeiro momento deste capítulo. Os alunos ambicionam realizar os níveis de escolaridade mais elevados, mormente mestrado e doutoramento. Por isso mesmo, diligenciam no sentido de evitar ou contrariar os obstáculos que possam pôr em causa a continuidade de estudos, nomeadamente preparando-se para as «provas de acesso», procurando activamente obter bolsas de estudo ou predispondo-se a praticar a «gasosa», entre outros.

O segundo momento dedica-se à análise dos ambiciosos projectos/expectativas profissionais dos alunos. As preferências dos alunos pelas profissões mais valorizadas - as consideradas capazes de permitir alcançar ganhos económico-financeiros e sociais mais elevados, como são exemplos as de advogado, juiz, médico, jornalista, economista, engenheiro ou diplomata - reflectem essa grande ambição. Os ambiciosos projectos e expectativas profissionais dos alunos traduzem-se, igualmente, no desejo de entrada no mercado de trabalho o mais rapidamente possível, no final da formação, e que isso aconteça na capital do país. O rápido ingresso no mundo de trabalho poderia traduzir-se na possibilidade do usufruto, no imediato, dos benefícios esperados das formações realizadas, e o exercício da actividade profissional na capital significaria trabalhar e viver na região do país que proporciona melhores condições de vida aos recém-formados. Estes ambiciosos projectos e expectativas profissionais são construídos, à semelhança dos ambiciosos projectos e expectativas escolares, levando em consideração as imensas dificuldades com que se é defrontado no dia-a-dia e que, no caso específico, entravam a entrada e permanência no mundo laboral. Por isso mesmo, os alunos procuram enfrentá-las, evitando-as a todo o custo e adaptando-se a elas quando ocorrerem; procuram adquirir experiências profissionais nas áreas de actividades profissionais, realizando formações adicionais e, sobretudo, formações abrangentes em termos de domínios de conhecimentos. De forma complementar, retomam-se aqui as linhas de um argumento avançado ao longo do trabalho, segundo o qual a valorização que os alunos fazem da educação escolar constitui um elemento basilar das suas práticas educativas estratégicas, porquanto ela influencia os referidos factores explicativos que se constituem como condições de escolarização. É por via dessa valorização da educação escolar que tanto as condições de escolarização favoráveis como as não favoráveis fundariam e explicariam as suas práticas

educativas estratégicas. Os alunos reconhecem e afirmam as potencialidades da educação escolar, associando-as à possibilidade de conseguirem benefícios económico-financeiros e sociais. Estão convictos de que as formações de níveis mais elevados constituem instrumentos fundamentais para se alcançarem melhores condições de vida (prestígio social e ganhos económico-financeiros).

No terceiro e último momento, a capacidade de projecção ou antecipação do futuro dos alunos angolanos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos, no quadro da formação escolar, será equacionada à luz dos princípios de análise utilizados ao longo deste trabalho. Não obstante a multiplicidade de elementos constrangedores de natureza sociocultural e socioeconómica, os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais desses alunos (associados à possibilidade de obtenção de ganhos pessoais, familiares ou colectivos) revelam-nos enquanto actores ou agentes sociais e educativos competentes, capazes de definir projectos e adoptar acções específicas tendo em vista a sua concretização. Estas atitudes e estes comportamentos fundam-se na profunda valorização da educação escolar, associada ao seu potencial de mobilidade social ascendente, de melhoria das condições de vida dos indivíduos.

III.3.1 Projectos e expectativa escolares

III.3.1.1 Estudar até aos níveis mais elevados

Como se tem destacado ao longo do trabalho, os percursos escolares e profissionais dos alunos são influenciados pelas complexas combinações dos múltiplos factores, incluindo as características individuais e socioculturais ou as condições e modos de funcionamento das instituições escolares (Palos, 2009).⁴⁴² Os ambiciosos projectos/expectativas escolares (prosseguimento de estudos até aos níveis mais elevados) e profissionais (procura de lugares no mercado de trabalho e em posições prestigiadas) dos alunos, construídos nos contextos familiares, produzem efeitos essenciais nos seus percursos escolares e profissionais, confirmando a importância daqueles factores (Gomes da Silva, 1999; Almeida, 2005; Almeida e Vieira, 2006). Como alguns estudos demonstram, as expectativas e atitudes positivas dos pais relativamente ao futuro educativo dos filhos e educandos favorecem o desempenho escolar destes últimos e as suas carreiras escolar e profissional (Grácio, 1997b; Neuenschwander, 2007; Andres *et al.*, 2007; Nonoyama-Tarumi, 2008; Fasang *et al.*, 2010) - efeitos/relações positivos que se

⁴⁴² A respeito de estudos que se dedicam ao conhecimento dos percursos escolares dos alunos e dos seus processos de entrada no mundo laboral, cf., sobre a realidade portuguesa, Fernandes (org.) (2001), OPES (2001), São Pedro (coord.) (2002), ODES (2002), OEVA (2002, 2004) e Duarte *et al.* (2008); sobre outras realidades, cf. YITS (2006) e LSAY (2006).

verificaram mesmo entre alunos pertencentes a grupos sociais ou famílias de poucos recursos socioeconómicos (Ou e Reynolds, 2014). Resultados de outras investigações comprovam, por outro lado, que as elevadas expectativas escolares dos alunos, que surgem associadas à importância da realização futura da formação superior, perduram anos depois da conclusão da formação do ensino secundário (Wang, 2012); ou que produzem efeitos positivos nas percepções dos alunos sobre os esforços que desenvolvem nas suas actividades académicas ao nível do ensino secundário e, bem assim, na importância e utilidade das formações de nível superior (Domina *et al.*, 2011; Rosenbaum, 2011). Outros estudos ressaltam, por outro lado, o peso dos estabelecimentos de ensino na construção das elevadas expectativas escolares dos alunos, sem menosprezar a contribuição importante da composição social (Diogo, 2013; Justino, 2013). Estas aspirações/expectativas escolares dos alunos associadas aos estabelecimentos de ensino (efeito de escola) ficam a dever-se, sobretudo, às informações que as instituições escolares disponibilizam aos alunos e demais agentes educativos e, bem assim, ao nível da valorização da formação escolar que elas materializam, mormente em torno da importância do prosseguimento de estudos/transição de níveis de ensino (Draelants, 2013).

Os projectos/expectativas escolares (e profissionais) dos alunos constituem, com efeito, elementos importantes nos seus processos de escolarização, evidenciando-se, entre outros aspectos, no envolvimento e aplicação que eles colocam na formação e nos resultados escolares positivos que alcançam (Boudrenghien e Frenay (2011).

Os alunos angolanos objecto deste trabalho detêm ambiciosos projectos e expectativas escolares, como sobressaem do supracitado testemunho de Fagundes e os de Bernardo e Cláudia:

«[...] admito a possibilidade de interromper os estudos provisoriamente se aparecer um emprego satisfatório do ponto de vista da remuneração; interromper os estudos definitivamente não.» [Fagundes];

«[...] o meu sonho é ir o mais longe possível, fazer um doutoramento. Uma licenciatura já seria muito, ok, um doutoramento nesta sociedade é um grande prestígio, permite obter um salário mais elevado do que um técnico médio ou um licenciado; ter uma licenciatura é bom, um doutoramento é melhor.» [Bernardo];

«[...] quero estudar mesmo até ao doutoramento. O maior projecto para mim é este mesmo: os estudos. As dificuldades são as condições financeiras, mas a vontade é maior. O que estou a pensar fazer é começar a trabalhar, arranjar um emprego e juntar algum dinheiro, o que também não é fácil no nosso país.» [Cláudia].

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário indicavam que a maioria dos alunos (89,54%) desejava realizar estudos ao nível do Ensino Superior (licenciatura, mestrado e doutoramento), destacando-se, em particular, aqueles que tencionavam efectuar um doutoramento (quadro III.3.1).

Uma análise dos projectos e expectativas escolares dos alunos em função das suas características sociais (sexo e capital escolar dos pais) e escolares (notas predominantes na 8ª classe e reprovação) permite aprofundar não só a compreensão desses projectos e expectativas, como também o seu potencial mobilizador de decisão e acção no quadro do processo de escolarização. Mais do que os rapazes, as raparigas são ambiciosas em termos de níveis de estudos que desejam realizar: os seus projectos e expectativas de frequentar e concluir uma licenciatura, um mestrado e um doutoramento são mais elevados (91,00% das raparigas contra 86,59% dos rapazes), do mesmo modo que elas são menos indecisas («Ainda não decidiu» e «Não sabe») sobre até que nível de ensino ou ano de escolaridade estudar (6,73% das raparigas contra 13,32% dos rapazes) (quadro III.3.1).⁴⁴³ Nota-se, no entanto, que as raparigas vivenciam uma situação de desvantagens em relação aos rapazes, consubstanciada no facto de ser entre elas, mais do que entre eles, que se verifica uma maior tendência para o abandono precoce da escola e para a interrupção de estudos - intenção do não prosseguimento de estudos além do final do ano lectivo (1,12%) e ideia da conclusão, apenas, do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) (1,22%), situações que não se verificam entre os rapazes - e, bem assim, a tendência para expectativas mais baixas relativamente ao nível de ensino mais elevado, no caso, o doutoramento (57,30% de intenção entre as raparigas, contra 62,22% entre os rapazes) (quadro III.3.1).⁴⁴⁴

Uma análise dos projectos e expectativas escolares dos alunos em função do capital escolar do pai e da mãe corrobora o seu elevado nível. Os valores médios dos projectos e

⁴⁴³ Resultados de estudos efectuados noutros contextos confirmam a tendência de trajectórias escolares diferenciadas, mais favoráveis aos rapazes do que às raparigas (Almeida, 2005); sobre o forte investimento das raparigas no ensino, cf., entre outros autores, Baudelot e Establet (1992), Grácio (1997b) e Fonseca (2003).

⁴⁴⁴ Perante a situação de desigualdade de género no acesso e permanência no sistema de ensino, desfavorável às raparigas, o Ministério da Educação e Cultura aprovou, em 1999, o Programa Indicativo Nacional de Género no Contexto do Sistema Educativo 2001/2005 que visava reduzir as disparidades existentes entre rapazes e raparigas, através do aumento do número de raparigas no sistema de ensino, da diminuição da sua retenção e do aumento da progressão em todos os níveis, modalidades e subsistemas de ensino (Espírito Santo, 2002; cf., igualmente, MEC, 1999; MEC e PNUD/UNICEF, 2000; Pehrsson *et al.*, 2000; Conselho de Ministros, 2001; MEC, Comissão Nacional de Educação para Todos, 2001; e Governo da República de Angola, 2005; sobre as razões de ordem sociocultural enquanto factores explicativos das desigualdades de género na educação em Angola, cf. Silva (2011b), Francisco (2013), Paxe (2014). Para uma análise comparativa das expectativas escolares diferenciadas entre rapazes e raparigas em Portugal, cf. Gomes da Silva (1999).

expectativas que remetem para a continuidade de estudos ao nível da licenciatura, mestrado e doutoramento são elevados (88,56% entre os pais e 90,02% entre as mães), sendo que são, sobretudo, os filhos de pais e mães com níveis de escolaridade mais baixos que ambicionam atingir os níveis de escolaridade mais elevados,⁴⁴⁵ o que confirma o reconhecimento e valorização da educação escolar. Os projectos e expectativas escolares dos alunos são, assim, tanto mais elevados quanto mais baixos forem os níveis de escolaridade dos pais e das mães. Este movimento de projectos e expectativas escolares pode estar associado a atitudes e comportamentos distintos e específicos dos alunos (e suas famílias). Se os alunos pertencentes a grupos familiares detentores de um capital escolar elevado (Ensino Médio/PUNIV ou Secundário e Superior) procuram reproduzir este capital, mantendo os projectos e expectativas escolares em níveis elevados, já os alunos pertencentes a grupos familiares detentores de um capital escolar baixo (níveis de escolaridade inferiores ao Ensino Médio/PUNIV ou Secundário e ao Ensino Superior) têm que apostar na educação escolar de forma muito mais forte que os seus colegas, traduzida em projectos e expectativas escolares ambiciosos, com vista a alcançar os benefícios sociais, culturais, económicos e outros associados a um nível de escolaridade elevado.⁴⁴⁶

Dos dois indicadores de excelência escolar, as notas predominantes na 8ª classe e as reprovações ocorridas ao longo dos percursos escolares, é este último que produz efeitos mais importantes nos projectos e expectativas escolares dos alunos. De facto, as notas alcançadas na 8ª classe apresentam uma interacção relativamente fraca com as aspirações escolares futuras quando comparada com as reprovações. Note-se que se o doutoramento - o nível mais elevado da formação, tradutor de projectos e expectativas escolares ambiciosos - emerge associado de forma mais vigorosa a alunos que obtêm notas de nível «Bom» (64,58%) do que a alunos que alcançam notas de nível «Suficiente» (56,62%), não deixa de ser verdade que quando a formação de referência é o conjunto das formações ao nível da licenciatura, do mestrado e do doutoramento - que configura, igualmente,

⁴⁴⁵ As excepções são, respectivamente, os filhos de pais que apenas sabem ler e escrever (81,25%) e os filhos de mães que não têm qualquer habilitação formal (85,7%) ou que apenas sabem ler e escrever (83,33%) (quadro III.3.1); confirma esta realidade a ausência de filhos de pais e mães com níveis de escolaridade mais baixos entre os alunos que desejam abandonar a escola no final do ano lectivo ou após a conclusão do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral).

⁴⁴⁶ Um nível de capital escolar das famílias baixo é pouco favorável a um bom desempenho escolar dos alunos, pelo que estes têm que desenvolver esforços complementares tendo em vista o sucesso académico; sobre a importância do capital escolar das famílias para o desempenho escolar dos filhos e educandos/alunos e seus percursos escolares, cf., entre outros autores, Grácio (1997b), Gomes da Silva (1999), Mateus (2002), Machado *et al.* (2003), Sebastião (2009) e Sidalina Almeida (2009). Como se defende neste trabalho, e os resultados alcançados têm demonstrado, outros contextos e realidades fora do espaço familiar, como por exemplo, grupos de pares, redes sociais ou comunidades locais, instituições escolares, professores, influem de forma decisiva nos processos de escolarização dos alunos, nomeadamente nos seus rendimentos escolares (cf. Grácio, 1997b, 2002; Duru-Bellat, 2003; Lahire, 1993, 2004; Carbonaro, 2004; Diogo e Diogo (orgs.), 2013; Abrantes, 2011; Palhares, 2013; Justino, 2013).

projectos e expectativas escolares ambiciosos - o peso dos níveis de notas predominantes obtidas na 8ª classe é pouco significativo, traduzido numa proporção semelhante de alunos cujas notas predominantes são de nível «Bom» (89,57%) ou de nível «Suficiente» (89,14%) (quadro III.3.2).⁴⁴⁷

A experiência de reprovação pode constituir-se um importante factor de inibição dos projectos e expectativas escolares dos alunos.⁴⁴⁸ O número de alunos com projectos e expectativas escolares mais ambiciosos, ao nível de doutoramento, diminui à medida que aumentam as experiências de reprovações múltiplas,⁴⁴⁹ que, por sua vez, favorecem o aumento de alunos indecisos quanto ao seu futuro escolar.⁴⁵⁰ A possibilidade de a reprovação comprometer o alcance dos níveis de ensino mais elevados é reforçada pelo aumento da idade dos alunos, que surge associada, frequentemente, à adopção de novas responsabilidades, nomeadamente a constituição de família e a prestação de apoio financeiro a outros familiares. A acumulação de reprovações pode culminar, por outro lado, na obrigatoriedade de um aluno sair do sistema de ensino, como acontece, sobretudo, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) quando surge associada à combinação do aumento de idade com a adopção de compromissos familiares e, bem assim, tornar mais difícil aos alunos prosseguirem a carreira escolar, uma vez que, nestas circunstâncias, eles podem ter que suportar as suas despesas com a formação e, ao mesmo tempo, custear outras despesas de alguns familiares. Na verdade, a realidade sociocultural a que estes alunos pertencem impõe-lhes a obediência a certos princípios de solidariedades familiar a que só muito dificilmente podem escapar, e sempre sob pena de penalizações sociais e culturais pesadas.⁴⁵¹ Note-se, no entanto, que os alunos com percursos escolares marcados pelas experiências de reprovações estão sobrerrepresentados entre alunos com projectos e expectativas escolares ambiciosos (licenciatura, mestrado e doutoramento), situação que, não sendo inédita (Pais, 1999),

⁴⁴⁷ Uma interpretação desses dados a partir de uma leitura horizontal do quadro III.3.2 corrobora os ambiciosos projectos e expectativas escolares dos alunos, particularmente dos que obtêm notas predominantes de nível «Suficiente»: esperam realizar um doutoramento 59,49% dos alunos (47) que alcançam notas de nível «Suficiente», contra 39,24% dos alunos (31) que conseguem notas de nível «Bom»; esperam realizar uma licenciatura, um mestrado ou doutoramento 62,18% dos alunos (74) que alcançam notas de nível «Suficiente», contra 36,13% dos alunos (43) que conseguem notas de nível «Bom». Note-se, todavia, que esta «maior» pujança dos projectos e expectativas escolares dos alunos que obtêm notas predominantes de nível «Suficiente» fica a se dever, em parte, à sua maior expressão ou representatividade.

⁴⁴⁸ Sobre as razões de reprovação, cf., *supra*, cap. III.1.3.2.

⁴⁴⁹ Doutoramento: alunos sem reprovação - 64,06%; alunos com uma reprovação - 62,85%; alunos com mais de uma reprovação - 47,36% (quadro III.3.2).

⁴⁵⁰ «Ainda não decidiu» (N/d) e «Não sabe» (N/s): alunos sem reprovação - 7,8%; alunos com uma reprovação - 8,56%; alunos com mais de uma reprovação - 15,78% (quadro III.3.2).

⁴⁵¹ No passado não muito longínquo, as debilidades económico-financeiras das famílias eram agravadas pelas guerras civis prolongadas, desagregadoras dos suportes familiares e sociais, obrigando os membros das famílias com algumas posses, ou vivendo em condições menos más que os outros, a apoiar os mais carenciados; cf. *supra*, cap. II.1.

surge associada à forte valorização da formação escolar por parte dos agentes educativos envolvidos.⁴⁵²

As variações dos projectos e expectativas escolares dos alunos em função das características sociais e escolares não são alheias à realidade socioeducativa angolana, em geral, e luandense, em particular. Está-se, com efeito, em presença de uma realidade socioeducativa em que o processo de escolarização foi e continua a ser mais desfavorável às raparigas do que aos rapazes, tanto em termos do acesso como, também, da permanência no sistema de ensino, exigindo, da parte delas, esforços suplementares; a educação escolar é sobrevalorizada e procurada não só enquanto um fim como, também, enquanto um instrumento essencial para se alcançar a melhoria das condições de vida; a continuidade de estudos (acesso e permanência nos níveis de ensino seguintes - Ensino Médio/PUNIV ou Secundário e Superior), associada à escassez da oferta educativa e às debilidades das condições socioeconómicas das famílias, depende mais dos percursos escolares marcados por experiências de reprovações do que do nível das notas alcançadas nas classes precedentes ou de outros critérios, como a idade. As variáveis sociais e escolares são importantes no processo de escolarização dos alunos e revelam-se enquanto elementos orientadores ou condicionadores das suas práticas educativas, mormente as suas escolhas escolares.⁴⁵³

A concretização efectiva das elevadas expectativas escolares dos alunos apresenta-se, todavia, como uma realidade muito longínqua para muitos deles. Uma análise comparativa das informações relativas aos níveis de escolaridade que os alunos se propõem alcançar e aos níveis de escolaridade que consideram ser possível realizar permite não só revelar as distâncias que separam, respectivamente, os domínios do desejado e do plausível, como, também, explicitar os efeitos dos diversos elementos constrangedores sobre os projectos e expectativas escolares dos alunos. Não obstante confirmarem os ambiciosos projectos e expectativas escolares dos alunos, as informações sobre os níveis de ensino plausíveis revelam uma importante contenção ou moderação desses projectos e expectativas (quadro III.3.3). Com efeito, cerca de cinco pontos separam os níveis de realização de Ensino Superior (bacharelato/licenciatura, mestrado e doutoramento)

⁴⁵² Valores médios do Ensino Superior (licenciatura, mestrado e doutoramento): alunos sem reprovação - 89,05%; alunos com uma reprovação - 91,41% (quadro III.3.2).

⁴⁵³ Resultados de estudos de outras realidades empíricas revelam como a pertença a grupos sociais ou familiares mais desfavorecidos, por exemplo, tendem a limitar as expectativas escolares dos alunos, do mesmo modo que os baixos níveis de escolaridade dos pais e das mães tendem a reduzir as expectativas escolares dos alunos (Gomes da Silva, 1999). Guichard ressaltava o contributo decisivo da escola, isto é, da educação escolar na «categorização da hierarquia das posições sociais», a ponto de o prestígio ser «percebido sob a forma do nível intelectual» e de a estrutura social ser representada «sob a forma de excelência escolar» (Guichard, 1993: 116).

plausíveis (94,22%) dos níveis de realização de Ensino Superior desejados (99,15%), a favor destes últimos. Mais, os níveis de ensino mais elevados - mestrados e doutoramentos - são mais mencionados pelos alunos enquanto níveis de ensino desejados (12,39% e 65,28%, respectivamente) do que enquanto níveis de ensino plausíveis (7,69% e 28,84%, respectivamente). Inversamente, os níveis de ensino menos elevados - o Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e o Bacharelato/Licenciatura - são mais assinalados pelos alunos quando se referem a níveis de ensino plausíveis (5,76% e 57,69%, respectivamente) do que quando dizem respeito a níveis de ensino desejados (0,82% e 21,48%, respectivamente).

Verifica-se, com efeito, uma redução da ambição dos projectos e expectativas e algumas dificuldades dos alunos em anteciparem o seu futuro escolar, traduzidos, de resto, na proporção significativamente maior de alunos indecisos - «Ainda não decidiu» ou «Não sabe» - que não responde, assim, à questão colocada sobre os níveis de ensino plausíveis (62,04%), do que aquela que não responde à questão sobre os níveis de ensino desejados (11,67%) (quadro III.3.3). Na verdade, os níveis de escolaridade mais elevados (mestrado e doutoramento), aqueles que os alunos mais ambicionam concretizar, são, precisamente, aqueles que eles consideram serem menos plausíveis de se concretizar.⁴⁵⁴ Os níveis de escolaridade mais baixos (Ensino Médio/PUNIV ou Secundário e Bacharelato/Licenciatura), aqueles que os alunos menos almejam realizar, por comparação com as formações de níveis mais elevados, são, pelo contrário, aqueles cuja realização é mais plausível.⁴⁵⁵ Finalmente, se o doutoramento, enquanto nível de ensino mais desejado, acolhe maior número de preferência dos alunos (65,28%), seguido do Bacharelato/Licenciatura (21,48%), já quando se trata de nível de ensino apreendido como mais plausível, isto é, mais fácil de ser materializado, é o Bacharelato/Licenciatura (57,69%), e não o doutoramento (28,84%), que merece maior número de referências dos alunos (quadro III.3.3); os alunos desejam realizar os níveis de ensino mais elevados (doutoramento), mas as possibilidades de concretizarem esse desejo são limitadas, sendo que é muito mais fácil ou plausível realizar formações de níveis menos elevados (Bacharelato/Licenciatura). A análise dos dados relativos aos níveis de ensino desejados e plausíveis, por sexo, ressalta, por outro lado, a importância da variável de género e

⁴⁵⁴ As taxas de variação entre os níveis de ensino desejados e os níveis de ensino plausíveis são negativas, atingindo -0,38 no mestrado e -0,56 no doutoramento (quadro III.3.4).

⁴⁵⁵ As taxas de variação entre os níveis de ensino desejados e os níveis de ensino plausíveis são positivas, atingindo 6,02% no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e 1,69% no Bacharelato/Licenciatura (quadro III.3.4).

confirma as tendências reveladas por outros dados analisados anteriormente: os ambiciosos projectos e expectativas escolares dos alunos, sobretudo das raparigas.⁴⁵⁶

A análise dos dados produzidos em contexto de entrevistas corrobora a moderação ou contenção dos projectos escolares dos alunos, salientando a obtenção de graus ao nível do bacharelato/licenciatura como a meta formativa mais acessível para um elevado número de alunos, aquela que se apresenta como prioridade no curto e médio prazos. O supracitado testemunho do estudante Fagundes⁴⁵⁷ e os dos estudantes Suzete e Saturnino deixam transparecer essa prudência:

«[...] até onde as coisas chegaram, a situação social apertando cada vez mais, eu acho que, em prol da família, poderia abdicar de estudar. Assim, pelo menos quando voltasse a estudar teria conseguido um meio de transporte, o que iria facilitar os estudos, teria material escolar de melhor qualidade; as condições em que se fazem os estudos aqui não são as mais favoráveis; os angolanos que estudam no estrangeiro dizem que os que estudam no país são heróis.» [Fagundes];

«[...] quero estudar até ao doutoramento. Para os meus pais, concluir a licenciatura já é bom; normalmente, é até onde as pessoas chegam, mas eu quero ir mais além.» [Suzete];

«[...] ambiciono atingir o doutoramento; estou a pensar sempre mais alto. A família pensa mais na conclusão da Faculdade [licenciatura].» [Saturnino].⁴⁵⁸

⁴⁵⁶ Por se tratar de uma projecção mais realista dos projectos e expectativas, os mais baixos níveis de ensino plausíveis verificados entre os rapazes corroboram essa maior ambição das raparigas do que os seus colegas do sexo masculino.

⁴⁵⁷ Cf. *supra*, cap. III.1.3.

⁴⁵⁸ Na verdade, mais do que entre os actuais alunos/filhos e educandos, é, sobretudo, entre os elementos seniores das famílias, mormente os pais e encarregados de educação, que o bacharelato/licenciatura surge enquanto meta/nível de ensino prioritário a atingir. Para muitas famílias, esse grau de ensino representa um grande sucesso, pelo que esperam ver os filhos e educandos entrar no mercado de trabalho após a sua conclusão, embora admitam ou alimentem a esperança de que eles possam prosseguir estudos ao nível da pós-graduação noutra ocasião. A diferença de expectativas escolares existentes entre pais e encarregados de educação, e filhos e educandos, em termos de nível de ensino a atingir, fica a dever-se, em grande medida, às distintas experiências vivenciadas no campo do ensino dos dois grupos ou «gerações», mormente aquelas relativas às oportunidades educativas a que cada um teve ou tem acesso. De facto, muitos dos actuais pais e encarregados de educação não tiveram tantas oportunidades educativas, traduzidas, por exemplo, em ofertas de ensino, como as que hoje os seus filhos e educandos têm à sua disposição, isto apesar de todas as carências e dificuldades que continuam a alastrar na realidade socioeducativa angolana. De resto, muitos desses membros seniores das famílias não são detentores de formações académicas ao nível do Ensino Superior ou mesmo do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e de Base (ou Primário); e mesmo para os poucos que puderam fazer alguma formação escolar, a licenciatura surgia, então, quase que como o nível «limite» das formações possíveis e o grau pós-licenciatura emergia enquanto uma meta inatingível. Ao contrário dos seus pais e encarregados de educação, os jovens e crianças que hoje se encontram no sistema de ensino (ou temporariamente fora deste, por qualquer razão, mas que esperam reingressar dentro em breve) vivem realidades educativas que têm vindo a passar por um processo de democratização do ensino e pelo alargamento de oportunidades educativas sem precedentes. O grau de licenciatura, que, num passado não muito longínquo, surgia como a meta final que a maioria dos estudantes ambicionava alcançar, é encarado, hoje, pelos jovens cada vez mais como um mero ponto de passagem que permite alcançar graus de formação mais elevados, sobretudo numa altura em que o fenómeno da

III.3.1.2 Realizar formação de nível superior, alcançar vida melhor

A análise dos dados produzidos através do inquérito por questionário revela que os alunos esperavam realizar estudos de nível superior mais elevado - mestrado e doutoramento - por razões que diziam respeito, sobretudo, à realização ou satisfação pessoal («ser capaz de acompanhar as matérias», 40,1%, e «querer estudar mais», 39,4%) (quadro III.3.5). Eles viam o prosseguimento dos estudos superiores como uma forma de premiarem as suas competências; realizarem uma formação exigente, prestigiante e valorizada socialmente; concretizarem um desejo, mormente o desejo de prosseguir os estudos até aos níveis mais elevados. Mais do que um meio, a realização de uma formação superior surgia como um fim em si mesmo.

A apreensão da realização da formação de nível superior prioritariamente enquanto um fim em si mesmo não invalida ou minimiza, todavia, o seu carácter instrumental. Outras razões, igualmente importantes e relativas às condições económico-financeiras dos alunos - «ter dinheiro suficiente» (31,4%), «querer arranjar um trabalho para poder ter o meu dinheiro» (24,8%) ou «não ter problemas familiares» (9,5%) -, motivam a procura de uma formação de nível superior (quadro III.3.5). Com efeito, no contexto da insuficiência de oferta formativa desse nível de ensino e da debilidade de condições socioeconómicas de grande parte das famílias, a posse de condições económico-financeiras bastantes ou elevadas favorece a procura de formação de nível elevado, do mesmo modo que a própria procura e realização de formação superior é encarada como um meio estratégico para se conseguir e melhorar (no futuro) as condições de vida.⁴⁵⁹

Estas razões impulsionadoras de uma mais forte procura de formação de nível superior estão ligadas ao processo de democratização do ensino que se tem verificado no país e ao reconhecimento, por parte dos alunos (famílias e sociedade no seu todo), da grande importância da formação, em geral, e da formação de nível mais elevado, em particular. O contributo do processo de democratização do ensino nesse aumento da procura e realização de formação de nível mais elevado ocorre pelas diversas vias, mormente a do grande crescimento da oferta pública e privada de ensino, que tem permitido a formação de um grande número de angolanos e a elevação dos seus níveis de

desvalorização do diploma é uma realidade que se impõe cada vez mais. Sobre a desvalorização do diploma, cf. Stoer (2008c).

⁴⁵⁹ A idade relativamente baixa (16/17 anos) com que alguns alunos - poucos - acabam a formação ao nível de Ensino Médio/PUNIV, associada (ou não) às dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, favorece o prosseguimento de estudos desses alunos que têm essa oportunidade. Esta situação tem, todavia, pouca expressão numa realidade socioeconómica em que inúmeros alunos se defrontam, no decurso do seu percurso escolar, com dificuldades associadas à idade elevada e às debilidades económico-financeiras que os obrigam, por exemplo, a interromper estudos ou a entrar no mercado de trabalho.

ensino, e a da desvalorização do diploma (Stoer, 2008c), um dos seus efeitos correlativos;⁴⁶⁰ a médio e longo prazos, a saturação do mercado de oferta de trabalho para os diplomados (licenciados) torna a procura e posse do grau de mestrado e doutoramento cada vez mais um critério/condição de acesso a esse mercado estreito de trabalho.

Os dados obtidos através do inquérito por questionário mostram, igualmente, que a quase totalidade dos alunos (95,96%) considera importante a posse dos graus de mestre ou de doutor na sociedade angolana, sejam eles rapazes (95,34%) ou raparigas (96,29%) (quadro III.3.6). O facto de serem os alunos filhos de pais detentores de níveis de escolaridade mais baixos (inferiores ao Ensino Médio/PUNIV ou Secundário) que mais importância atribuem à posse de um mestrado ou doutoramento (pais e mães, ambos 100,00%) confirma não só o alargamento da base social de recrutamento da população escolar, mormente pessoas oriundas de grupos sociais e familiares com baixo capital escolar, como também o reconhecimento do potencial da educação escolar na promoção da mobilidade social ascendente, na transformação da estrutura social;⁴⁶¹ esta confirmação é atestada, igualmente, pela atribuição da importância da posse de um mestrado ou doutoramento por parte da esmagadora maioria de filhos de pais detentores de níveis de escolaridade mais elevados (92,30% dos pais e 81,25% das mães no Ensino Médio, e 95,00% dos pais e 100,00% das mães no Ensino Superior) (quadro III.3.6) (cf. Liberato e Faria, 2014).⁴⁶²

⁴⁶⁰ No contexto da democratização do ensino, as próprias pressões sociais e familiares surgem como grandes impulsionadoras da procura e realização de formação de nível superior. As famílias comparam as «carreiras profissionais» dos seus membros com as das outras pessoas, tomando como indicador de sucesso os graus de ensino atingidos. Muitos alunos sentem-se impelidos e pressionados a prosseguir estudos ao nível do Ensino Superior e a concluí-los com sucesso, em reacção aos sucessos escolares de familiares ou vizinhos que apostam na educação escolar como meio fundamental para se obter «sucesso» profissional, económico, social ou outro. É o que mostra o testemunho de Fagundes, estudante do 3º ano do curso de Direito: «[...] um primo meu, que sempre estudou comigo - na 7ª e 8ª classes pertencíamos à mesma turma/sala, no Ensino Médio entrei para o Médio Técnico e ele para o Médio PUNIV - foi para o Brasil após a 9ª classe; terminou lá a licenciatura, regressou ao país e vai fazer o mestrado. Às vezes a minha família diz-me: 'o teu primo fez a licenciatura e já está a dobrar'. Mas nós temos que ver que lá [Brasil] as coisas são diferentes, ele só esteve a fazer aquilo [estudar] enquanto eu estudo e trabalho ao mesmo tempo» [Fagundes].

⁴⁶¹ Por isso, muitas mulheres/mães tentam enviar os seus filhos à escola, pelo menos até à 6ª classe (Van der Winden, 1996). Um estudo que analisava a situação dos adolescentes em Angola e que revelava que eles enfrentavam vários desafios - barreiras no acesso à educação, conflitos com a lei, falta de recursos económicos, desestruturação familiar ocorrida na sequência do conflito armado e que fez com que muitos jovens e famílias vivessem com o estatuto de «deslocados de guerra», gravidezes precoces das raparigas, necessidade de exercício de uma actividade económica para sobrevivência, mormente venda ambulante - confirmava que esses adolescentes alimentavam o sonho e a esperança num futuro melhor, vendo na educação um meio de ascensão social (Jovens Vida Associativa, Kandengues Unidos, 2006: 7 e 8). As famílias apostam fortemente, com efeito, na educação escolar no âmbito da busca das melhores condições de vida para os seus membros (Rodrigues, 2003 e Liberato, 2013). Sobre a importância da escolarização enquanto mecanismo de reprodução que procede à substituição das formas de ascensão e reprodução social do quadro da família, cf. Bourdieu e Passeron (s.d.) e Boudon (1979b).

⁴⁶² Esse reconhecimento do potencial da educação escolar pode, por outro lado, fundar projectos e expectativas escolares ambiciosos e procura de ensino elevadas, que se constituem enquanto estratégias de

Dois tipos de razões fundamentam a grande importância que os alunos atribuem à formação ao nível do mestrado ou doutoramento: um associa os efeitos benéficos da formação ao interesse geral da comunidade, do país; outro liga esses efeitos à realização pessoal. De acordo com o primeiro tipo de razões, a realização de estudos avançados contribui decisivamente para a melhoria das condições de vida da comunidade, produzindo efeitos benéficos para todos os cidadãos («desenvolvimento do país») (19,7%) (quadro III.3.7). O segundo tipo destaca as potencialidades da realização dessas formações para a melhoria das condições de vida dos indivíduos, passíveis de proporcionar mais e melhores oportunidades às pessoas («oportunidades») (5,1%); favorecer a sua integração tanto no mercado de trabalho, aumentando as possibilidades de obter empregos («emprego») (8,0%), como na sociedade em geral («sociedade») (7,3%), nomeadamente pela via do aumento de prestígio social; e permitir a afirmação pessoal («afirmação») (2,2%), o respeito próprio («respeito») (2,2%) ou a valorização pessoal («valorização pessoal») (2,2%). Esta percepção da importância da formação graduada e pós-graduada confirma, de resto, a elevada importância que os alunos atribuem à formação/estudos para as suas vidas⁴⁶³ - a esmagadora maioria dos alunos (86,72%) qualifica como muito importante a formação/estudo nas suas vidas (quadro III.3.8).

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas confirma a grande importância que os alunos atribuem à educação escolar de nível superior, ressaltando as suas potencialidades. Para a maioria dos alunos inquiridos, a formação ao nível do Ensino Superior permite aceder a conhecimentos/competências novos e únicos, só passíveis de serem adquiridos neste nível de ensino; obter um capital fundamental, passível de ser rentabilizado no dia-a-dia, seja na actividade profissional, seja nas relações sociais; munir-se de uma ferramenta indispensável para se enfrentar com êxito os desafios da vida

manutenção e/ou aumento das respectivas condições sociais e familiares. É grande a preocupação dos pais com o futuro dos filhos, projectando os seus empregos em função da escolarização realizada, numa lógica que associa profissões com algum prestígio e reconhecimento social às formações de nível mais elevado concretizadas. Atente-se a dois exemplos provenientes da literatura de ficção. No *Proleffessôle*, o narrador relata o seguinte: «o desejo de tornar os filhos em trabalhadores de gabinete e mesmo em funcionários era grande. Ter filhos que não necessitassem de catanas nem enxadas para sobreviver. Gente que vivesse na cidade; Que expressasse também como os outros. Sim!!, como os doctôlos - Diziam» (Kandumba, s.d.: 47 e 48). Nas *Cenas que o Museke Conhece*, o personagem João tentava explicar ao Zé Miúdi a importância da escola e dos estudos para os jovens, as famílias e o país nos termos que se seguem: «você não sabem que p'ra gente deixar de viver assim só mesmo se tivermos arquitectos e engenheiros civis pra fazerem prédios e casas bonitas e engenheiros mecânicos etc... Mas pra isso é preciso estudar. João bem queria explicar-lhes [os miúdos] que um dia o país precisaria deles como futuros quadros...» (Gonçalves, 2003: 22).

⁴⁶³ Mesmo os níveis de formação mais baixos revelam-se importantes na vida quotidiana das pessoas. Um estudo sobre a realidade angolana revelava que o baixo nível de instrução contribuía, em grande medida, para o desconhecimento da população sobre a problemática do VIH/SIDA (ME, 2001); a este respeito, cf., igualmente, Instituto Nacional de Luta Contra a Sida (2006) e Câmara (2007). Sobre a importância da licenciatura na promoção social e económica das mulheres angolanas, cf. Lucas *et al.* (2013).

quotidiana.⁴⁶⁴ A procura de formação de nível mais elevado da parte dos alunos está, assim, associada à ideia de que ela constitui um instrumento através do qual pode alcançar-se uma melhoria das condições de vida, ao permitir, nomeadamente, obter ganhos futuros importantes, como as condições sociais e económico-financeiras que não estão ao alcance das pessoas não detentoras desse nível de formação. De resto, os alunos observam, na realidade quotidiana, que os profissionais que exercem actividades em áreas que não exigem qualificação académica ou mesmo operários qualificados, como carpinteiro, marceneiro ou serralheiro, auferem, regra geral, baixos salários, que se revelam, frequentemente, insuficientes para cobrir as suas despesas básicas ou familiares. As expectativas de obtenção de uma «boa remuneração» no futuro, a par da convivência com situações e pessoas que, graças à posse de formação de nível superior, usufruem de boas condições de vida e melhores do que as das pessoas que não possuem essa formação, legitimam e motivam os alunos a procurar formação do nível mais elevado possível. Eles sabem, com efeito, que, se a posse de um diploma de nível superior traz prestígio e reconhecimento públicos aos seus detentores, a sua não-posse pode fundar ou significar o não reconhecimento social.⁴⁶⁵ Alunos (e famílias) percebem que a educação escolar de nível superior é, ela própria, um instrumento de reforço e acumulação de outros tipos de capital ou património. Um património económico-financeiro é tanto mais forte quanto coexista com outros tipos de patrimónios, nomeadamente cultural e social; e para os alunos detentores de patrimónios económico-financeiros, culturais e sociais débeis, a educação escolar, em geral, e a formação de nível superior, em particular, pode apresentar-se, em última instância, como o único recurso para melhorar as suas condições de vida.

⁴⁶⁴ Alunos, famílias, empresas, instituições de Ensino Superior e sociedade em geral tendem, todavia, a apreender a formação proporcionada ou adquirida ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) como sendo deficitária, não permitindo aos alunos/formandos a aquisição de competências profissionais exigidas pelo mercado de trabalho. Este défice formativo ficaria a dever-se a vários factores, nomeadamente a uma fraca qualidade da própria formação proporcionada, às fracas competências profissionais e pedagógicas dos actores envolvidos (alunos e professores) ou às débeis condições da realização desta formação (carência de equipamentos) que comprometem a qualidade da formação administrada/adquirida. Neste quadro de formação/competência deficitária produzida ou adquirida, uma formação de um nível superior surgiria como um elemento importante de compensação ou correcção das referidas debilidades ocorridas nos níveis de ensino precedentes.

⁴⁶⁵ Talvez por isso mesmo, muitos alunos (e famílias) sobrevalorizam a posse pura e simples do grau académico de nível superior e as respectivas benesses, mais do que a própria aquisição de conhecimentos/competências; talvez por isso mesmo, muitos alunos (e famílias) que pensam e afirmam que a formação de quadros deve dar prioridade à formação de «técnicos médios», mais em conformidade com as necessidades do país, se desviam dessa orientação nas suas decisões pessoais e familiares em termos de escolhas escolares, insistindo na necessidade e prioridade de procura e realização de formação de nível superior, não se limitando à formação de nível médio. Sobre uma proeminência de uma relação instrumental com a escola e com o saber, ressaltando-se a prossecução de objectivos marcados pelo utilitarismo (por exemplo, obtenção de um diploma que viabiliza a entrada no mercado de trabalho em posição de destaque) e não tanto a apropriação do conhecimento em si mesmo, cf. Van Zanten (1996) e Charlot (2000).

Porque atribuem grande importância à educação escolar nas suas vidas, a possibilidade do não prosseguimento de estudos - situação que, a verificar-se, comprometeria o alcance das metas traçadas, em termos de níveis de ensino - provoca, nestes alunos, sentimentos de frustração e insatisfação, mas não se apresenta como uma fatalidade. Escassez de vagas no sistema de ensino, debilidades económico-financeiras das famílias, desigualdades de oportunidades educativas, acumulação de reprovações e interrupções forçadas dos estudos⁴⁶⁶ são, apenas, alguns constrangimentos que constituem ameaças permanentes à continuidade de estudos que os alunos procuram enfrentar com sucesso.⁴⁶⁷ Muitos alunos têm vivido essas experiências dolorosas ao longo de vários anos, e com muita tenacidade, vontade de vencer e apoios de familiares, amigos e colegas, têm conseguido lutar e manter vivas as suas expectativas de alcançar os graus académicos mais elevados. Estes obstáculos não têm constituído, com efeito, barreiras intransponíveis nos seus percursos escolares, quão grandes são os seus empenhos e determinação em concretizar as formações escolares até aos níveis mais elevados possível. A vivência dessas dificuldades - que não tem resultado no comprometimento dos seus percursos escolares, mantendo intactas, em última instância, as metas traçadas quanto aos níveis de formação a alcançar - fundamenta e fortalece as suas convicções na importância da educação escolar e, bem assim, as suas actuações no quadro da estrutura de educação e ensino. Para contrariar esses constrangimentos ameaçadores da realização de estudos de níveis mais elevados, os alunos actuam de diversas formas: investem na realização de «cursos» diversos, nomeadamente cursos profissionalizantes, com vista a enriquecer os currículos académicos e profissionais; preparam-se para a realização das «provas de acesso» à Universidade; procuram obter bolsas de estudo de modo a realizarem a formação com as melhores condições económico-financeiras possível; predispõem-se a praticar a «gasosa» para

⁴⁶⁶ As interrupções de estudos podem pôr em causa a concretização dos objectivos de formação relativamente às metas traçadas. Quando se interrompe os estudos e se entra no mercado de trabalho, corre-se um risco elevado de não se retomar os estudos, visto que os ganhos e benefícios associados ao exercício profissional, nomeadamente a possibilidade de ganhar dinheiro, de adquirir bens, de adoptar outras formas ou estilos de vida, podem legitimar o questionamento da lógica do abandono do mercado de trabalho a favor da continuidade dos estudos, tendo em vista um ulterior regresso a esse mesmo mercado de trabalho. As razões fortes para se prosseguir os estudos podem colidir com as razões, também fortes, para não se prosseguir os estudos. Cf., a este propósito, a crítica de Grácio ao modelo de decisão individual associado às «variações da procura social de ensino» (Grácio, 1997b: 15-31).

⁴⁶⁷ Atente-se a um caso paradigmático, o da Margarida. Esta estudante suspendeu, provisoriamente, a ligação que mantinha com a Congregação religiosa que a acolhera nas suas instalações e apoiara a continuidade dos seus estudos, tendo abandonado as instalações da referida Congregação religiosa. Semelhante comportamento surge na sequência da recusa em obedecer aos desejos das Madres Superiores de interromper os estudos escolares e iniciar a «formação religiosa». Assim, para poder frequentar e concluir os seus estudos ao nível do Ensino Médio Normal, no IMNE-Marista, decidiu afastar-se da Congregação. Decidida a continuar os estudos até à realização de um doutoramento - uma situação pouco compatível com as ideias e actuações da Congregação -, admite cortar em definitivo a sua ligação à referida Congregação religiosa ou, em alternativa, ligar-se a uma outra Congregação se, entretanto, for necessário e possível.

conseguirem um lugar no sistema de ensino ou transitarem de ano; procuram resistir às eventuais desistências e/ou interrupções dos estudos; tentam ingressar no mercado de trabalho, na qualidade (ou não) de «estudantes-trabalhadores», com o objectivo de angariar os meios económicos e financeiros necessários para continuar os estudos ou ajudar a pagar os estudos numa Universidade privada;⁴⁶⁸ procuram atingir as metas de formação por etapas, assumindo a concretização de certos objectivos a curto e médio prazos, como alcançar o grau de licenciado, e outros a longo prazo, como a obtenção dos graus de mestre e doutor.⁴⁶⁹

III.3.1.3 Defrontar dificuldades nos níveis de ensino seguintes

Os alunos não constroem os seus ambiciosos projectos e expectativas escolares ignorando as elevadas probabilidades de os não concretizarem. Pelo contrário, eles reconhecem e tomam em consideração essa realidade.

Os ambiciosos projectos e expectativas escolares dos alunos cuja meta é a realização de níveis de ensino elevados - Ensino Superior - estão, assim, ancorados num optimismo moderado sobre o futuro escolar que se deve traduzir num processo de escolarização sem sobressaltos, mormente em termos de aprendizagens e resultados escolares. A análise dos dados produzidos através das entrevistas, que permite aprofundar os pensamentos dos alunos sobre os graus de dificuldade que esperam enfrentar no Ensino Superior, incluindo as razões que os fundamentam, revela que eles esperam, de uma

⁴⁶⁸ Nesta procura de formação de nível superior, muitos alunos admitem que, face à impossibilidade de continuarem os estudos no imediato, a solução possa passar por se serem autodidactas, estudarem em regime pós-laboral ou mesmo fazerem a formação à distância. Os pensamentos e sentidos de acção dos alunos (e famílias) face à impossibilidade de seguirem uma formação superior no imediato são, por conseguinte, não desistirem dos seus propósitos, mas sim mantê-los firmes, ainda que adiados provisoriamente. A impossibilidade de continuarem os estudos no Ensino Superior (ou Médio/PUNIV ou Secundário) confirma, por outro lado, o peso das dificuldades económicas e financeiras dos alunos e famílias nas suas decisões e acções sobre as suas carreiras escolares. Sem alternativas para prosseguir estudos em instituições de ensino privado (ou mesmo no ensino público), muitos alunos angolanos não têm quaisquer possibilidades de continuar os estudos, pelo menos no imediato.

⁴⁶⁹ Na verdade, para muitos alunos, a passagem da licenciatura para o mestrado e/ou doutoramento pode implicar a entrada no mercado de trabalho, e, de preferência, na área de formação, o que nem sempre acontece. Esta estratégia tem que ver, entre outros, com as fracas condições económicas e financeiras das famílias que obrigam os seus membros a ajudarem-se uns aos outros, e com o facto de as formações ao nível de pós-graduação exigirem maiores disponibilidades económicas e financeiras da parte dos alunos e suas famílias. A realização do «ciclo» de estudos longos e de forma contínua pode apresentar-se, assim, como uma estratégia inviável, pelo menos a curto e médio prazos, para muitos alunos, visto que comporta custos insuportáveis. De resto, a realização de estudos de forma contínua implica a renúncia, ainda que provisória, de uma entrada no mercado de trabalho, o abdicar de uma tentativa de rentabilização de forma precoce dos investimentos realizados na formação, o deixar de «marcar» uma posição no mercado de trabalho - todas oportunidades que muitos alunos (e famílias) não querem ou não podem perder. Atente-se às estratégias de Fagundes: «[...] tenho pensado o seguinte: terminar a licenciatura, correr pelo tempo perdido, entrando no mercado de emprego e trabalhar; depois, mais tarde, fazer, pelo menos, o mestrado e, se for possível, o doutoramento. Nunca deixei de parte a possibilidade de fazer o mestrado, mas não assim todo de seguida, até porque o mestrado representa gastos, paga-se, mesmo na [Universidade] pública.» [Fagundes].

maneira geral, defrontar «muitas dificuldades» e não «poucas» ou «nenhumas».⁴⁷⁰ Mais, além de estarem convictos que essas dificuldades vão ocorrer no futuro, preparam-se para as enfrentar com sucesso.

Reconhecendo e prevendo essas dificuldades no futuro, os alunos atribuem a sua razão de ser, sobretudo, às instituições escolares (incluindo professores) e à sociedade em geral, e não tanto às famílias ou a si próprios. De entre as dificuldades que dizem respeito aos próprios alunos, destacar-se-ia uma preparação escolar deficitária realizada nos tipos e níveis de ensino precedentes, sendo que, para alguns alunos, muitos professores contribuem para essa formação ineficiente, devido, principalmente, às suas debilidades no domínio didáctico-pedagógico. Como ficou claro acima, as próprias instituições de Ensino Superior utilizariam essas debilidades como argumento para avançar com os «cursos propedêuticos (ou ano zero)», tratando-se de formações específicas e preparatórias de acesso aos «cursos superiores», realizadas, sobretudo, nas instituições privadas de ensino e frequentadas tanto por alunos que não conseguiam notas bastantes nas «provas de acesso» ao Ensino Superior das respectivas Universidades, como por estudantes que, desde a primeira hora, optavam por fazer essas formações enquanto condição prévia e garante de entrada no Ensino Superior.⁴⁷¹ Da parte dos alunos, os seus esforços para minimizar esse défice formativo e antecipar as dificuldades futuras passariam, entre outros, por uma preparação fora das escolas, que inclui recolha de informações sobre a realidade de ensino/aprendizagem no Ensino Superior,⁴⁷² junto de instituições de ensino e de pessoas ligadas às áreas de formação que podem seguir. Outras dificuldades associadas aos alunos são aquelas que se relacionam com a escassez de tempo disponível para a realização das tarefas de estudante quando se tem que dedicar parte do tempo a outras actividades. Na

⁴⁷⁰ A análise dos dados do inquérito por questionário revela, todavia, menor prudência dos alunos nas avaliações que faziam sobre o futuro escolar: três quartos dos alunos que frequentavam o Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) esperavam enfrentar «poucas» (64,22%) ou «nenhumas» (10,56%) dificuldades no Ensino Superior e apenas um quarto deles admitia que poderia vir a enfrentar «algumas» (17,07%) ou «muitas» (8,13%) dificuldades (quadro III.3.9).

⁴⁷¹ Os custos mensais elevados da frequência desses «cursos propedêuticos (ou ano zero)», idênticos, em regra, aos dos próprios cursos superiores, permanecem fora de alcance de inúmeros alunos (e famílias).

⁴⁷² Os alunos que deram os seus testemunhos em contexto de entrevistas e que esperavam defrontar-se com «poucas» ou «nenhumas» dificuldades no Ensino Superior constituíam um grupo muito reduzido. Fundavam as suas expectativas, sobretudo, numa «boa preparação escolar» realizada no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), à custa dos seus esforços pessoais (aplicação nos estudos e algumas experiências profissionais acumuladas ao longo dos anos) e na «boa qualidade pedagógica» de um reduzido número de professores, e não tanto nos «bons desempenhos» da generalidade dos docentes ou nas «condições favoráveis de aprendizagem» proporcionadas pelas instituições de ensino. Como testemunhava Marito (cf. *supra*, III.2.1), os professores do Ensino Médio/PUNIV dão pouco apoio aos alunos, cabendo a estes estudar por si próprios. No seu caso, a estratégia teria passado por fazer alguns professores-amigos e fazer o seu próprio investimento, investigando e estudando por si, tendo contado com o apoio de um irmão que é professor. As profundas dificuldades que muitos alunos enfrentariam no Ensino Superior ficariam a dever-se, assim, à natureza da formação ministrada, que remete para uma autonomia efectiva do aluno, algo não é praticado no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral).

verdade, pelas mais diversas razões, entre as quais o ingresso tardio no Ensino Superior, devido à «interrupção forçada» de estudos, à não obtenção de vagas e à acumulação de reprovações, entre outras razões, inúmeros alunos acabam por frequentar o Ensino Superior numa altura em que têm que se dedicar aos seus afazeres académicos em simultâneo com outros, nomeadamente actividades profissionais. Ocupar-se com outras tarefas além das de estudante significa que o tempo disponível para se dedicar aos estudos é menor; que muitos estudantes têm que conviver, possivelmente, com situações de reprovação e acumulação de cadeiras em atraso; ou que muitos estudantes só conseguem completar as suas formações num período de tempo superior ao previsto pelos respectivos planos curriculares.⁴⁷³ As «idades elevadas» dos alunos, sobretudo quando surgem associadas à assunção de compromissos e responsabilidades familiares que impliquem a obrigação de prestação de apoios financeiros ou outros a familiares ou pessoas próximas, são outras dificuldades que afectam de forma menos positiva os estudos dos alunos no Ensino Superior.

Algumas das inúmeras dificuldades que os alunos esperam enfrentar no Ensino Superior e que dizem respeito às instituições escolares prendem-se com a carência de material didáctico-pedagógico, o maior rigor exigido nesse nível de ensino ou as debilidades das competências didáctico-pedagógicas dos professores. A carência de material didáctico-pedagógico atinge pontos críticos, ao ponto de pôr em causa a qualidade do ensino ministrado. O material livro, por exemplo, é escasso e caro, e o computador, instrumento cuja utilização é, hoje, cada vez mais generalizada e indispensável no processo de escolarização, mantém-se inacessível para muitos estudantes. Recorde-se como, mesmo em algumas formações na área de Informática ministradas no Ensino Médio Técnico/PUNIV (ou Secundário), os alunos concluíam os seus estudos sem nunca terem

⁴⁷³ Uma análise dos efeitos do emprego/trabalho de adolescentes americanos sobre o desempenho e envolvimento escolar nas 8ª, 10ª e 12ª classes revela que tanto os empregos/trabalhos de alta intensidade, como o simples desejo de empregos/trabalhos de alta intensidade quando se não trabalha provocam dificuldades de realização e envolvimento escolar desses adolescentes (Staff *et al.*, 2010). Uma grande quantidade/intensidade do trabalho de um aluno (seja superior a 20 horas semanais) tende, com efeito, a causar desempenhos escolares menores comparativamente com menor quantidade/intensidade do trabalho. Na verdade, um elevado nível de trabalho retira, pelo menos, tempo e esforço que poderiam ser mobilizados na actividade escolar, nomeadamente estudos individuais e de grupo fora do espaço da escola, preparação para as provas de avaliação, estudo acompanhado, apoio pedagógico em casa (de familiares/pais) ou participação nas actividades extra-escolares. A obtenção de uma bolsa de estudo permitiria a esses alunos angolanos estudar na qualidade de «estudantes-bolseiros», situação que poderia contribuir para uma dedicação mais intensa aos estudos, sem a necessidade de uma ocupação profissional para a obtenção dos meios de subsistência. As dificuldades para se conseguir uma bolsa de estudo são, no entanto, enormes (cf. *infra* III.4.2). Sobre o trabalho infantil e juvenil e a sua concorrência com as respectivas actividades escolares das crianças e dos jovens, cf. Lisboa *et al.* (2009).

tido oportunidade de trabalhar com computadores.⁴⁷⁴ Uma preparação pouco exigente ou deficitária realizada no Ensino Médio Técnico/PUNIV (ou Secundário) muito haveria de contribuir, por outro lado, para o aumento das dificuldades dos alunos no Ensino Superior, um nível de ensino em que o rigor e a exigência colocados são muito mais elevados. Os alunos temem, finalmente, as dificuldades associadas às competências didáctico-pedagógicas deficitárias de muitos docentes.

Entre as dificuldades que os alunos enfrentam no Ensino Superior que estão directamente relacionadas com as famílias sobressaem as debilidades económico-financeiras, com as quais se habituaram, aliás, a conviver nos níveis de ensino precedentes. A dependência económica e financeira de terceiros, familiares ou outros, é uma situação que deverá manter-se para muitos alunos no Ensino Superior, com a agravante de que, neste nível de ensino, as despesas são muito mais elevadas do que aquelas que se verificam no Ensino Médio Técnico/PUNIV (ou Secundário); e mesmo para os alunos que trabalham enquanto estudam, os rendimentos auferidos do desempenho dessas actividades profissionais não são, de uma maneira geral, suficientes para custear todas as suas despesas com o ensino. Para minorar estas dificuldades associadas à debilidade das condições económicas e financeiras das famílias, os alunos tendem a adoptar algumas práticas preventivas, com o apoio dos familiares. Alguns deles procuram, por exemplo, poupar dinheiro para adquirir algum material didáctico-pedagógico, como cadernos, livros, canetas, mesas ou cadeiras; outros angariam algum dinheiro para comprar gerador eléctrico ou construir/remodelar espaços mais propícios ao estudo em casa, como quartos/anexos.⁴⁷⁵ Estas práticas estratégicas reflectem a importância/influência do

⁴⁷⁴ Recorde-se aqui os testemunhos de Saturnino e Teotónio (cf. *supra*, cap. III.2.2). O primeiro estava prestes a concluir a formação no Ensino Médio Técnico, na área da Informática, e tencionava prosseguir formação de nível superior no mesmo domínio de conhecimento. As «poucas» dificuldades que esperava enfrentar no Ensino Superior ficar-se-iam a dever, à sua dedicação e aplicação nos estudos. Segundo Saturnino, a formação débil que estava a realizar não lhe daria as competências práticas necessárias. O jovem Teotónio, estudante de uma universidade privada, do curso de Gestão de Informática, observava que sentia muitas dificuldades em acompanhar as matérias, devido a uma preparação deficitária adquirida no Ensino PUNIV, na área de Ciências Exactas, num colégio privado. No decurso do trabalho de terreno em Luanda, em duas ocasiões de entrevistas a grupo com alunos que estudavam num PUNIV, frequentando formações na área de Ciências Exactas, e num Instituto Médio Técnico, realizando cursos na área de Informática, o investigador ouviu queixas da parte dos alunos que estavam prestes a concluir os seus estudos sem terem tido oportunidades de trabalhar, de forma regular, com computadores.

⁴⁷⁵ Antecipando as dificuldades que espera enfrentar no Ensino Superior público em regime pós-laboral, associadas ao facto de ter que prosseguir os estudos na qualidade de «estudante-trabalhador» e viver numa casa pequena, com a mãe e duas irmãs, Bernardo construiu um anexo coberto com chapas de zinco, de modo a ganhar um espaço onde possa realizar as suas tarefas académicas sem incomodar os outros e sem ser incomodado. Adquiriu, igualmente, uma mesa e quatro cadeiras em plástico, um pequeno gerador de energia eléctrica de campanha, para usar nas muitas ocasiões em que se verificam «falhas» de electricidade fornecida por uma empresa distribuidora de Luanda, e angariou algum dinheiro para comprar material didáctico. Como o próprio afirma, «[...] pelo menos durante um ano não vou comprar cadernos, lápis e livros [...] foram esses

background (socioeconómico) familiar no desempenho escolar dos filhos e educandos/alunos, e seu reconhecimento, mormente as condições de estudo existentes em casa (Schultz, 2005).⁴⁷⁶

De entre o conjunto de dificuldades que os alunos enfrentam no Ensino Superior relativas à realidade socioeducativa angolana em geral, destacam-se as representações diferenciadas das instituições de ensino e dos cursos, que tendem a reflectir o respectivo potencial em termos de promoção profissional e social. Assim, o grau de dificuldade de integração no mercado de trabalho por parte dos diplomados variará, entre outros critérios, de acordo com o tipo de formação (curso), o local da sua realização (país - na capital ou fora da capital -, estrangeiro) ou a instituição de formação (Universidades/Institutos públicos ou privados). Em termos de cursos ou áreas de formação, Medicina, Direito e Economia surgem, como se verá em análises posteriores, entre os cursos mais preferidos pelos alunos. A tendencial preferências dos alunos (e famílias) pela realização de formação no exterior, tal como surge nos seus discursos, parece conformar-se a uma hierarquização dos diplomas obtidos nos diversos locais e instituições de ensino e/ou cursos largamente aceite na realidade sociopolítica angolana. É ideia assente que formações realizadas no exterior permitem ter acesso a oportunidades jamais alcançadas através de formações efectuadas no país (cf. Liberato, 2013; Liberato e Faria, 2014).⁴⁷⁷

Outras grandes dificuldades com que os alunos se confrontam nos seus processos de escolarização, e que não ignoram na construção dos seus ambiciosos projectos e expectativas escolares, referem-se às ameaças permanentes de um desfasamento entre as formações que esperam ou desejam realizar e aquelas que, efectivamente, podem ou acabam por realizar. As razões desse desfasamento prendem-se não só com a realidade socioeducativa angolana, como também com os próprios alunos e com as famílias. Os aspectos relativos à realidade socioeducativa angolana mais relevantes remetem para a escassez de ofertas educativas, bem como para os processos burocratizados e pouco transparentes de ingresso no sistema de ensino. Na verdade, a debilidade do mercado de oferta educativa torna inviável a entrada no sistema de ensino dos milhares de alunos que

preparativos que eu fiz, infelizmente deram no que deu; não consegui até agora entrar para a Universidade.» [Bernardo].

⁴⁷⁶ Sobre a importância das condições socioeconómicas dos alunos no seu desempenho escolar, cf., igualmente, entre outros autores, Bourdieu (1985), Bourdieu e Passeron (s.d.), Pinto (1995), (1997b), Gomes da Silva (1999), Mateus (2002), Gundlach e Woessmann (2003), Machado *et al.* (2003), Sirin (2005), YITS (2006), LSAY (2006), Sebastião (2009), Sidalina Almeida (2009), Roldão *et al.* (2009a) e Palhares (2013).

⁴⁷⁷ Os resultados do estudo de Alves (2013) confirmam que uma trajectória escolar internacionalmente reconhecida, associada ao prestígio dos diplomas obtidos, a par de outros factores como a existência de uma rede local de suporte e a percepção de proximidade cultural, constitui uma razão forte da escolha de Portugal (e de Lisboa) pelos estudantes angolanos (e também brasileiros e cabo-verdianos) para realizarem as suas formações ao nível de mestrado e doutoramento.

ambicionam prosseguir os seus estudos. Como análises ulteriores ainda confirmarão, face à uma procura de educação e ensino superior à oferta disponível, não restam a muitos alunos angolanos outras alternativas senão realizar uma dada formação e numa dada instituição de ensino que não são as das suas preferências; ou, então, ficar excluído do sistema de ensino, situação que procuram evitar a todo o custo. Por outro lado, como se observou, muitos alunos não conseguem fazer uma formação do seu interesse devido, entre outros aspectos, à complexidade dos processos burocrático-administrativos que envolvem o ingresso no sistema de ensino e que favorecem as distorções de regras de selecção dos candidatos. Os alunos (e famílias) estão convictos que muitos dos candidatos que preenchem os requisitos para a realização de uma dada formação, num dado estabelecimento de ensino, não conseguem obter as respectivas colocações devido a deturpações das regras estabelecidas, mormente através das práticas da «gasosa», enquanto outros candidatos acabam por entrar no sistema de ensino sem reunir as condições exigidas. Entre as razões dos desfasamentos existentes entre as formações desejadas e aquelas efectivamente realizadas, que se prendem com os alunos, encontram-se os seus fracos desempenhos escolares. Com efeito, muitos não conseguem lugares no Ensino Superior em estabelecimentos de ensino e formações dos seus interesses precisamente porque não conseguem obter nota bastante nas «provas de acesso». Relativamente às razões que dizem respeito às famílias, ressaltam-se as referidas debilidades económico-financeiras que não permitem a muitos alunos, por exemplo, prosseguirem os estudos que desejam numa dada área de formação ou num determinado estabelecimento de ensino privado.

Algumas destas dificuldades remetem para as questões das desigualdades sociais e educativas associadas às condições socioeconómicas dos grupos ou classes sociais de pertença, que afectam de forma negativa os indivíduos ou famílias pertencentes a grupos mais desfavorecidos, com reflexos nas suas carreiras escolar e profissional (cf., Benavente e Correia, 1981; Forquin, 1995; Pinto, 1995; Lopes, 1996; Grácio, 1997b; Gomes da Silva, 1999; Balsa *et al.*, 2001; Fonseca, 2003; Silva (org.), 2007; Almeida e Vieira, 2006; Casa-Nova, 2008; Sebastião, 2009; Seabra, 2012; Diogo e Diogo (orgs.), 2013). Outras reportam-se aos tipos de desigualdades que estão particularmente associados às instituições escolares (cf. Canário *et al.*, 2001). Uma abordagem global das desigualdades educativas passa, por conseguinte, pela tomada em consideração da multiplicidade dos factores em presença e das suas combinações (Justino, 2013).⁴⁷⁸

⁴⁷⁸ O modelo multifactorial de análise das desigualdades educativas avançado por Justino prevê várias configurações de factores (disposições, capacidades, expectativas e oportunidades), em função dos contextos territoriais (Justino, 2013). Análises das desigualdades educativas elaboradas segundo perspectivas

Como se verá, de uma maneira geral, os alunos objecto desta investigação tendem a adaptar-se a essas situações de desfasamentos entre formações/estabelecimentos de ensino desejados e formações/estabelecimentos de ensino possíveis (ou efectivamente concretizados), tentando, por um lado, «aprender a gostar» dos estabelecimentos de ensino e das formações frequentados, e, por outro, concluir com êxito as formações em causa; procuram, afinal, aproveitar as oportunidades que lhes surgem, num contexto socioeducativo em que predomina uma estreiteza em termos de oferta educativa. Se alguns alunos só com muito custo conseguem «habituar-se» ou mesmo «tolerar» essas situações, outros há que acabam, de facto, por «aprender a gostar» delas, podendo os estabelecimentos de ensino e as formações frequentados tornar-se «desejados», pelo menos em alguns momentos. Esta postura está em conformidade com os propósitos ou estratégias formativas dos alunos que, apostados em realizar com êxito uma formação, se inclinam a não admitir a possibilidade de desistência, contando, para tanto, em regra, com os apoios e as pressões dos familiares nessa sua luta.⁴⁷⁹ Estas atitudes e estes comportamentos são aqueles que muitos tencionam adoptar no futuro, até porque estão convictos que irão defrontar-se com realidades semelhantes.

Para evitar essas dificuldades ou minorar as possibilidades do seu surgimento, os alunos executam acções diversas: predispõem-se a alterar ou a abdicar das suas condições de vida no presente - por exemplo, viver próximo dos familiares -, de modo a poderem prosseguir os estudos; procuram melhorar as suas condições económicas e financeiras, através do exercício de actividades remuneradas (por exemplo, biscates) ou subsidiadas (por exemplo, voluntariado); investem os seus esforços na preparação escolar, através de frequência de «cursos preparatórios», com vista à realização bem-sucedida das «provas de acesso»; aplicam-se no estudo em grupo e/ou individual, com o objectivo de alcançarem notas elevadas, capazes de contribuir para a obtenção de uma bolsa de estudo; recorrem ao «tráfico de influência», nomeadamente as práticas da «gasosa», para garantirem um lugar no sistema de ensino.

semelhantes encontram-se em Duru-Bellat (2003, 2010); cf., igualmente, outras análises que se debruçam sobre esta problemática, privilegiando a abordagem de questões relativas à igualdade de oportunidades educativas, em Gamoran e Long (2006), Woessman (2007) e Capucha (2010).

⁴⁷⁹ O jovem Fagundes afirma a persistência dos estudantes nos termos que se seguem: «[...] entre nós estudantes temos um lema que é: ‘o importante é terminar, o pior é desistir’. Cultivamos esse ideal, o importante é terminar, não se pode aceitar outro pensamento, há que acreditar sempre que se não for agora poderá sempre ser mais tarde [...] quando estudamos, pensamos em nós e também na família, nós sofremos pressões da nossa família; sim, porque penso que o meu pai também quer ter um filho com estudos, então temos que parar e pensar: ‘temos que ir em frente’» [Fagundes].

III.3.2 Projectos e expectativas profissionais

III.3.2.1 Exercer actividades profissionais «clássicas» - o papel decisivo da formação

Entre as profissões desejadas mais assinaladas pelos alunos, aquelas que gostariam de exercer, encontram-se advogado/juiz (17,5%), professor/pedagogo e médico (10,2%), com mais de 10% de referências dos alunos, seguidas de jornalista (6,6%), economista (5,8%), diplomata (3,6%), com percentagens de referências iguais ou superiores a 4% (quadro III.3.10). Pelo contrário, entre as profissões desejadas menos referenciadas contam-se tradutor, secretária, hospedeira, futebolista, estilista, electricista, todas com percentagens de referências que não ultrapassam 1% (0,7%). Relativamente às profissões plausíveis, aquelas que pensam poderem vir a exercer e cujas possibilidades de concretização são mais elevadas, as duas primeiras posições são ocupadas por professor/pedagogo (17,5%) e advogado/juiz (12,4%), com percentagens de referências iguais ou superiores a 12%, e a terceira posição é ocupada por economista (4,4%) (quadro III.3.10); abaixo dos 4% de indicações encontram-se médico e psicólogo (3,6%), diplomata, engenheiro informático e jornalista (2,9%), e gestor (1,5%); nas últimas posições, finalmente, encontram-se profissões como assistente de direcção, assistente social, bancário, contabilidade, recursos humanos, electricista, cujas percentagens de menções não atingem 1% (0,7%).

Esta estrutura distributiva das profissões indica que as profissões mais desejadas pelos alunos são, em regra, menos plausíveis, o que significa que não só é menos provável a sua concretização, como também que estes alunos têm mais dificuldades em projectar ou antecipar a realidade profissional do que em exprimir as suas expectativas profissionais.⁴⁸⁰ A excepção é a profissão de professor/pedagogo, que é mais plausível do que desejada, revelando ser uma profissão de contenção das expectativas profissionais.⁴⁸¹ Na origem desta situação de excepção estão, entre outras razões, a referida percepção social pouco positiva da profissão de professor, associada a uma representação de corrupção/«gasosa» e de baixos salários por comparação com outras profissões (Janota, 1997); a facilidade de acesso ao exercício de profissão docente, associada à volatilidade do mercado de

⁴⁸⁰ Reforçam essa conclusão, entre outros elementos, as percentagens de «não-respostas» dos alunos inquiridos relativas às profissões plausíveis (39,4%) equivalentes a quase o dobro das respostas relativas às profissões desejadas (19,7%) (quadro III.3.10), a que estão associadas taxas negativas de variação entre profissões desejadas e profissões plausíveis, com excepção do professor/pedagogo (0,72%) e as próprias «não-respostas» (1,00%) (quadros III.3.11 e III.3.12).

⁴⁸¹ A proporção de alunos que considera que será professor no futuro (17,5%) é maior do que aquela que deseja exercer essa actividade profissional (10,2%) (quadro III.3.10), correspondendo a uma taxa de variação positiva (0,72%) (quadro III.3.11).

oferta/procura do professor; ou a oferta educativa crescente no domínio de formação de professores, num contexto de escassez generalizada da oferta educativa.⁴⁸²

As preferências profissionais dos alunos recaem, com efeito, sobre as profissões que aqui se designam de «clássicas», aquelas a que estão associadas maiores possibilidades de obtenção de ganhos económico-financeiros, prestígio social e mediatismo, e que conferem aos respectivos profissionais notoriedade e reconhecimento públicos.⁴⁸³ Os alunos reconhecem grandes potencialidades nessas profissões, associadas a atributos específicos de utilidade (50%), prestígio (42%), interesse (28%) e recompensa económico-financeira (23%) (quadro III.3.13). A possibilidade de se usufruir de rendimentos económico-financeiros e prestígio social elevados e, bem assim, de uma forte ligação ao «Poder», motiva os alunos para certas profissões, como as de advogado/jurista, médico, jornalista, economista ou engenheiro/geólogo, esta última ligada à área de produção e comercialização de petróleo, integrada numa grande e emblemática empresa como a Sonangol (Sociedade Nacional de Combustíveis de Angola).

É com o apoio das famílias que os alunos constroem os seus ambiciosos projectos e elevadas expectativas profissionais. A análise dos dados recolhidos através das entrevistas e do inquérito por questionário (quadros III.3.14 e III.3.15) confirma que as famílias desejam para os filhos as «profissões clássicas», as mais valorizadas, profissões que ajudam a sobrevivência numa realidade socioeconómica adversa, em que o mercado de

⁴⁸² As estruturas das profissões desejadas e plausíveis das raparigas e dos rapazes confirmam diferenças importantes (quadro III.3.10). Entre as quatro profissões preferidas dos rapazes, encontram-se as de advogado/direito/juiz/jurista (17,4%), professor/pedagogo (8,7%), médico/jornalista/engenheiro de petróleo/engenheiro civil (6,5%) e economista/diplomata/gestão/engenheiro informático/arquitecto/electricista (4,3%). Entre as raparigas, as quatro profissões de preferência integram advogado/direito/juiz/jurista (17,6%), médico (12,1%), professor/pedagogo (11,2%) e jornalista/economista/diplomata (6,6%). Uma diferença que sobressalta desta comparação é a sobre-representação das raparigas em profissões como advogado/direito/juiz/jurista, professor/pedagogo, médico e jornalista, enquanto os rapazes tendem a acumular uma sobre-representação nestas profissões com uma representação igualmente importante em outras profissões, como engenheiro de petróleo, engenheiro civil, gestão, engenheiro informático ou arquitecto - profissões de cariz técnico e objecto de procura preferencial dos rapazes. A comparação das estruturas das profissões preferidas dos rapazes e das raparigas mostra, ainda, que elas são mais ambiciosas do que eles, estando sobre-representadas nas profissões mais desejadas, as profissões de topo (advogado/direito/juiz/jurista, professor/pedagogo, médico, economista, diplomata). Reflectem essa realidade os valores mais elevados atingidos entre elas do que entre eles e, bem assim, uma percepção refreada e mais realista da realidade profissional mais forte entre os rapazes (3,1%) do que entre as raparigas (0,5%), medida pela variação das taxas de «não-respostas» entre profissões desejadas e plausíveis (quadros III.3.11 e III.3.12).

⁴⁸³ Resultados de estudos anteriores apontam no mesmo sentido: os alunos preferem profissões predominantemente intelectuais (engenheiro, médico, advogado), que exigem formação escolar de nível superior; profissões consideradas prestigiadas e potenciadoras de ganhos económico-financeiros elevados (Lunzayiladio-Kiala, 1985; Dalamicua, 1999; Zassala, 2005; cf., igualmente, *Jornal de Angola*, 2005a). Os próprios resultados do estudo de Monteiro *e tal.* (2010: 352) corroboram essa realidade: as razões de natureza social e económica como «prestígio social» (mediana=75,0) e «mercado de trabalho» (mediana=50,0) concorrem com as razões de natureza filantrópica «altruísmo» (mediana=87,5) e «vocação» (mediana=81,3), que se apresentam como razões principais da escolha do curso de medicina na UAN.

oferta de trabalho é débil e permite usufruir dos benefícios económico-financeiros e sociais proporcionados pelas referidas práticas profissionais.⁴⁸⁴ Não se verificando, de uma maneira geral, situações de conflito entre os desejos das famílias e os dos próprios filhos e educandos,⁴⁸⁵ familiares há, no entanto, que procuram fazer prevalecer os seus desejos, nos seus próprios interesses, sobre os dos filhos e educandos, esperando beneficiar, no futuro, com o «sucesso profissional» dos seus descendentes.⁴⁸⁶

⁴⁸⁴ O jovem Teotónio está a fazer curso superior em Gestão e Informática, numa universidade privada, uma formação que, em princípio, lhe permitirá obter ganhos económicos e financeiros elevados. A aposta nesta formação, tendo em vista o seu futuro profissional, corresponde mais aos desejos dos pais do que aos dele, ele que está mais interessado em dedicar-se ao Desenho artístico de animação. Como o próprio nota, «eles [os pais] às vezes esquecem que eu sou desenhista e até ficam zangados quando me vêem a desenhar, dizendo que eu estou a perder tempo e que devia estar a estudar. Eles não querem ver o filho a cair, esperam que eu tenha um bom futuro, e eu entendo esse lado deles; claro que ninguém quer um filho pobre, de certeza que se eu for desenhista aqui vou ganhar é quase nada!» [Teotónio].

⁴⁸⁵ Entre os alunos que vivem em instituições, mormente religiosas, as situações de eventuais conflitos entre os seus desejos e os das pessoas que lhes são próximas, por exemplo, os responsáveis como os Padres e as Freiras, são mais comuns. Beatriz, que estudou até a 8ª classe numa Escola Missionária Católica dirigida por Freiras e vivia na Comunidade religiosa também dirigida por Freiras, quando da entrada na 9ª classe enfrentara as pressões dessas Religiosas, que desejavam que ela prosseguisse estudos no ICRA, uma escola ligada à Igreja Católica. Não acatou, então, essas indicações e abandonou a Comunidade religiosa, de modo a poder continuar os seus estudos no IMEL. Margarida, recorde-se, tinha vivido uma situação semelhante (cf. *supra*, cap. III.3.1).

⁴⁸⁶ Nos casos de conflitos reais, estes seriam sanados da melhor forma possível, tal como, aliás, se verifica relativamente às escolhas de cursos/estabelecimentos de ensino. Em situações-limite de irredutibilidade de posições, e quando os filhos e educandos vivem na dependência dos pais e encarregados de educação, aqueles acabam por obedecer às vontades destes últimos, aceitando, por exemplo, realizar uma formação que não desejam ou não constitui a sua preferência, embora mantenham vivas, em muitos casos, as aspirações de, um dia, poderem concretizar os seus desejos e interesses profissionais genuínos (cf., a este respeito, as dinâmicas ou estratégias familiares face à escola em Van Zanten, 1996 e Charlot, 2000). Saturnino estava disposto a fazer o Ensino Médio na área da saúde, entrando para um Instituto Médio de Saúde (IMS), se tivesse conseguido uma vaga, concretizando o desejo do pai. Faria esse «sacrifício para a família», isto porque, na altura, estava dependente do pai, «chefe da família». Hoje, momento em que o pai está separado da mãe e os filhos vivem sozinhos, por sua conta e risco, não adoptaria esse comportamento. Margarida notava que os tios mais próximos apoiam-na financeiramente nos seus estudos, esperando ver compensados, no futuro, os esforços e «investimentos» que fazem no presente. Esse equilíbrio de interesses instável reflectir-se-ia na postura dos tios, que «compreendiam» a decisão dela de querer seguir a «vida religiosa», mas exigiam, simultaneamente, que ela «respeitasse» os interesses, ideias e opiniões deles, mormente a realização de uma formação que permitisse obter «ganhos» económicos, financeiros e sociais elevados, como, por exemplo, o curso de Direito. Estas atitudes e estes comportamentos «interesseiros» são, igualmente, adoptados por outras pessoas, familiares próximos ou não, quando tentam «influenciar» os desejos e decisões dos membros da família no sentido de estes enveredarem por uma certa formação ou profissão. Atente-se ao testemunho de Fagundes: «[...] na minha família, a maior parte das pessoas associa a formação em Direito à prática da advocacia. Quando tem conhecimento que alguém está a fazer Direito, pensa logo: 'você vai resolver os meus problemas, se houver algum litígio vamos bater à sua porta'.» [Fagundes]. O referido estudo de Zassala (2005) sobre os determinantes da escolha profissional dos alunos da 8ª classe do ensino público em Angola (Ensino de Base Regular) confirma a forte influência das famílias na escolha da profissão dos filhos, além de outras hipóteses, como os factores político-económicos e socioculturais do país, o *status* associado às profissões, os salários ou as representações. Esse estudo mostrava que, nas suas escolhas profissionais, os jovens eram influenciados, pela ordem de importância, pelos desejos dos pais (42,25% dos alunos procuram satisfazer o desejo dos pais); prestígio da profissão (28,00% tenta escolher uma profissão com prestígio); elevados ganhos ou salários auferidos (15,75% dos alunos desejam ter bom salário); por outros factores (8,50% dos alunos); facilidade de colocação (empregabilidade) (4,00% dos alunos optam por uma profissão que permite fácil colocação no mercado de trabalho); conselhos/ influências de amigos (1,25% de alunos decide seguir o conselho de um amigo) (Zassala, 2005: 247). Os factores familiares, sociais e económicos exercem, com efeito, influência importante nas escolhas profissionais dos alunos. O estudo de Zassala revela, igualmente, que a referida influência familiar na escolha profissional dos

A análise dos dados produzidos através das entrevistas confirma a aposta dos alunos na realização de formações académicas de nível elevado, mormente Ensino Superior, tendo em vista o usufruto de futuras condições económico-financeiras e sociais elevadas. Já a análise dos dados produzidos através do inquérito por questionário mostra que os alunos esperam obter, no futuro, com o exercício de actividades profissionais, associado ao investimento na educação escolar, prestígio social (44,5%), condições económicas estáveis (42,3%), segurança financeira (24,8%), e bens materiais, culturais e sociais (18,2%) (quadro III.3.16).⁴⁸⁷ Com efeito, os alunos investem na formação escolar, esperando obter, no futuro, entre outras benesses, oportunidades para trabalhar em domínios profissionais que desejam, nas suas áreas de formação ou próximas; «empregos compatíveis», isto é, empregos que proporcionam compensações económicas, financeiras e sociais elevadas, consideradas correspondentes aos elevados níveis de ensino realizados; um qualquer emprego que permita desenvolver com qualidade uma qualquer actividade profissional e ganhar um salário capaz de tornar possível, numa outra ocasião, uma prática profissional na área de formação; condições que potenciam alternativas de empregos, como a realização de formações diversas («cursos» de Informática, Navegação na Internet, Inglês, Gestão de CDI, ou Carta de Condução); oportunidades para trabalhar em qualquer parte do país, ou, mesmo, no estrangeiro; oportunidades para progredir na carreira profissional; oportunidades para desenvolver actividades profissionais com competência e profissionalismo; oportunidades para prosseguir estudos; ou oportunidades para contribuir para a satisfação das necessidades e interesses de outras pessoas. Mais, eles esperam

filhos procede-se através do mecanismo de «identificação» em relação aos tios, tias, irmãs, primos e primas, e menos em relação aos pais (Zassala, 2005: 267 e 268). E isto devido ao facto de as realidades profissionais de muitos pais serem pouco prestigiantes (cf. Dalamicua, 1999). Uma análise relativa à realidade portuguesa da influência familiar nos projectos escolares e profissionais dos filhos e educandos, nomeadamente através de imposição de modelos de escolarização e de profissões, de informações que proporcionam (ou não) sobre as profissões e os processos de escolarização ou de valores que atribuem aos mesmos encontra-se em Faria (2006).

⁴⁸⁷ Menos importante que estes benefícios para os alunos é a carreira política (6,6%) (quadro III.3.16). A análise dos tipos de ganhos/benefícios esperados através da formação adquirida, em função do sexo, revela, nomeadamente, a grande expectativa dos rapazes de construírem uma carreira política (77,8%) (ganho/benefício esperado mais assinalado), relegando para um plano de importância relativamente menor as condições económicas estáveis (25,9%) (ganho/benefício esperado menos assinalado). Esta atitude dos rapazes pode explicar-se, porventura, pelo facto de beneficiarem de um contexto socioeconómico e socioeducativo favorável à sua inserção económico-financeira, mormente através de um mais fácil e rápido acesso ao mercado de trabalho, situação que lhes pode assegurar condições materiais, económicas, financeiras e sociais bastante aliciantes, tornando a «carreira política» no ganho/benefício mais desejado. Inversamente, razões semelhantes podem explicar as atitudes de sentido oposto das raparigas: face às maiores dificuldades que enfrentam nas realidades socioeconómicas e socioeducativas, por comparação com os rapazes, e que se traduzem, por exemplo, no acesso e permanência mais difícil no mercado de trabalho, elas estariam mais desejosas e interessadas em garantir «uma vida economicamente estável» (74,1%) (ganho/benefício mais mencionado) e relegar para um plano secundário uma eventual «carreira política» (22,2%) (ganho/benefício esperado menos assinalado) que, no contexto socioeconómico e sociocultural angolano/luandense, se apresenta «atractiva» (porque desejável e difícil de alcançar) mas, seguramente, menos prioritária, menos importante, para elas.

alcançar, no futuro, uma situação melhor ou superior àquela que os pais ou os próprios (nos casos em que são economicamente independentes) possuem no presente, traduzida na possibilidade de aquisição de bens de natureza diversa, nomeadamente cultural (conhecimentos/competências técnicas, científicas e profissionais), material (salários elevados, bens imobiliários e mobiliários) ou social (reconhecimento/prestígio social).⁴⁸⁸

A análise dos «factores» mais importantes que os alunos têm em consideração na construção dos seus projectos e expectativas profissionais⁴⁸⁹ revela que eles apreendem as profissões, prioritariamente, como algo que deve promover a sua realização pessoal (71%) e permitir a concretização de projectos e ideias inovadores (59%), importantes para o «desenvolvimento do país» (quadro III.3.18). Não menos importantes são os benefícios associados às remunerações (37%), capazes de permitir uma vida estável, ou um estatuto social elevado (36%) viabilizado pelo prestígio e reconhecimento alcançados. Por outro lado, são pouco motivados pelo comodismo e conformismo associados a um factor como lazer (2%), que poderia traduzir-se num fraco investimento e aplicação no desenvolvimento profissional.⁴⁹⁰ Os alunos percebem, com efeito, o exercício de uma

⁴⁸⁸ Os dados obtidos através do inquérito por questionário mostram que 35,1% dos alunos esperavam viver, no futuro, uma situação superior àquela do presente, contra 2,2% que esperavam viver uma situação inferior (quadro III.3.17). É entre as raparigas que esse optimismo é mais forte. As atitudes e condutas distintas dos rapazes e das raparigas sobre as suas situações futuras, por comparação às situações presentes dos respectivos pais (ou dos próprios, no caso dos alunos que são economicamente independentes), são explicadas, em grande medida, pelas experiências diferenciadas de situações presentes - partilhadas, de resto, com os respectivos pais - mais desfavoráveis às raparigas do que aos rapazes (39,3% das raparigas, contra 26,7% dos rapazes, esperam viver, no futuro, uma situação superior à do presente) e que, por isso mesmo, permitem pensar ou projectar situações futuras melhores do que as do presente (quadro III.3.17). Para uma análise das situações e condições de vulnerabilidade acrescida que afectam a entrada e permanência da mulher no mercado de trabalho, em Angola, incluindo, entre outros aspectos, as suas obrigações familiares, a não interiorização dos seus direitos ou as atitudes e os comportamentos discriminatórios vivenciados no mundo laboral, cf. Caetano da Silva (2013).

⁴⁸⁹ A construção dos cinco factores de escolha de profissão segue de perto o processo apresentado em Gomes da Silva (1999). Cada factor é constituído por duas frases. Factor estatuto social: «alcançar prestígio e reconhecimento»/«ter uma posição social importante»; factor realização pessoal: «sentir-se pessoalmente realizado»/«sentir-se competente para exercer o cargo»; factor inovação: «contribuir para a modernização socioeconómica do país»/«poder concretizar projectos e ideias inovadoras»; factor remuneração: «ganhar o suficiente para ter uma vida estável»/«ter uma boa remuneração»; factor lazer: «só fazer o que é preciso para não ter muitas ‘chatices’»/«ter muito tempo livre» (Gomes da Silva, 1999: 82-84).

⁴⁹⁰ As preferências profissionais dos rapazes e raparigas revelam diferenças significativas. Elas orientam as suas preferências, prioritariamente, por factores de realização pessoal (71%) e estatuto social/remuneração (69%) e, secundariamente, por factores de lazer (67%) e inovação (56%) (quadro III.3.18). As preferências profissionais dos rapazes, opostas às das raparigas, orientam-se, prioritariamente, por factores de inovação (44%) e lazer (33%), seguidos dos factores estatuto social/remuneração (31%) e realização pessoal (29%). Preferências profissionais tendencialmente opostas entre rapazes e raparigas confirmam-se noutros contextos ou pesquisas (Guichard, 1993, Gomes da Silva, 1999). Em Angola (Luanda), as realidades socioeconómicas e socioculturais explicam, em grande medida, essas preferências profissionais diferenciadas. Caracterizadas pela estreiteza do mercado de oferta de trabalho, as realidades socioeconómicas e socioculturais angolanas afectam de forma mais intensa as mulheres, traduzindo-se em menores oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho por comparação com os homens. As próprias profissões surgem marcadas e diferenciadas - ou, pelo menos, assim percebidas pela sociedade - por características mais ou menos «masculinas» ou mais ou menos «femininas» desfavoráveis às mulheres: as profissões «mais masculinas» estão mais associadas a estatutos sociais e salários elevados, enquanto as profissões «mais

profissão enquanto um fim em si mesmo e, bem assim, como um instrumento capaz de permitir usufruir de rendimentos e estatuto social elevados - percepções que são consonantes com resultados de outros estudos (Chaves *et al.*, 2004; Gonçalves, 2008; Fernandes e Gonçalves, 2012). Prestígio e reconhecimento social, vida económica e financeira estável, realização pessoal e participação no desenvolvimento dos outros (país, comunidade), eis os ingredientes de «uma vida melhor» que se almeja alcançar com o exercício profissional.

Na origem dos ambiciosos projectos e expectativas profissionais dos alunos, associados a ganhos económicos, financeiros e sociais elevados, estão vários factores. As debilidades das suas condições socioeconómicas são um desses factores, confirmando a influência da estrutura social na compreensão e interpretação da realidade social, no caso o exercício de uma actividade profissional (cf. Blustein *et al.*, 2004; Mattos e Chaves, 2006; Diemer *et al.*, 2010; Fernandes e Gonçalves, 2012).⁴⁹¹ Outro factor refere-se à firme crença, expectativa e aposta na educação escolar enquanto instrumento de valorização pessoal, familiar, económica e social. Comprovam-no os pensamentos de diversos estudantes. Fagundes aposta na formação tendo em vista a obtenção de «prestígio social, associado a cargos de chefia em instituições e empresas onde vier a trabalhar», e a melhoria das suas «condições económicas e financeiras». Margarida espera alcançar, com o investimento que está a fazer na formação, uma «vida digna», isto é, obter um «bom emprego», conseguir uma «boa posição na sociedade», «ser reconhecida e prestigiada»; ela que considera que as «religiosas», tal como os «leigos», «necessitam» de casa, trabalho ou carro. Olga, que assume que «pensa alto», acredita que a formação lhe vai permitir concretizar os seus desejos: desempenhar «um cargo de responsabilidade e prestígio», por exemplo, a presidência de uma empresa. Marisol, convicta do «poder» da formação, pensa que, se a sua irmã mais velha tivesse um curso/formação na área de pastelaria, seria recompensada financeiramente; ela, que estuda na 11^a classe, na área de Ciências Físicas e Biológicas, e espera ser médica, está firme que a formação em medicina lhe vai proporcionar ganhos económicos e financeiros, prestígio social, melhores condições de

femininas» estão mais ligadas a estatutos sociais e salários pouco elevados. Assim, as mulheres, mais do que os seus colegas homens, têm a necessidade de orientar prioritariamente as suas preferências profissionais por factores capazes de elevar o seu estatuto económico, financeiro, social e realizar as suas aspirações pessoais. Já os homens, que encontram nessas realidades socioeconómicas e socioculturais ambientes mais favoráveis - têm à sua disposição, ou encontram de forma mais fácil, aquilo que as mulheres só com muito esforço vão alcançando -, podem, assim, orientar as suas preferências profissionais, principalmente, por factores associados à inovação/modernização do país e ao lazer, e, secundariamente, por factores ligados ao estatuto social e à realização pessoal. Sobre o que torna uma profissão «mais masculina» ou «mais feminina», cf. Guichard (1993: 232).

⁴⁹¹ Neste contexto, as experiências próprias com o mundo do trabalho, através de estágios, de exercícios de actividades remuneradas (ou não) ou mesmo as experiências de outrem assumem uma importância especial.

vida, autonomia e independência. Suzete, «estudante-trabalhadora» que estuda Geologia na UAN, espera obter com a formação ganhos pessoais, nomeadamente reconhecimento no exercício da actividade profissional («ser vista como uma boa profissional»); auferir ganhos económicos e financeiros que lhe permitam viver bem, pertencer à «classe alta» de Luanda, pertencer aos «quadros do país», fazer parte dos mais «destacados», «exercer um cargo de chefia». Comprovam, igualmente, a aposta na formação enquanto instrumento de valorização pessoal, familiar, económica e social, uma avaliação das posições dos alunos inquiridos por questionário relativamente a elementos condicionadores das escolhas profissionais - uma dimensão menos abstracta e mais próxima do real -, revelando que eles fazem essas escolhas depender, prioritariamente, da posse das habilitações académicas (46,7%) e, secundariamente, de outros elementos, como os interesses e preferências pessoais (40,9%), a ajuda/orientação da família (19,0%), as empresas ou outras entidades empregadoras locais (15,3%), a ajuda/orientação da escola (5,8%) ou o sexo dos indivíduos (2,2%) (quadro III.3.19).⁴⁹² Os alunos atribuem, com efeito, à educação escolar um papel fundamental na construção da carreira profissional.⁴⁹³

Assentes em dimensões mais abstractas ou mais próximas do real, as preferências/escolhas de profissões dos alunos orientam-se, com efeito, pela procura de compensações económico-financeiras e sociais passíveis de promover melhorias nas suas condições de vida. Subjaz aos seus pensamentos a ideia de que certas profissões (por exemplo, engenheiro de petróleo, engenheiro de construção civil, jornalista, médico, advogado, economista, especialista em relações internacionais/comentador político)

⁴⁹² A relevância da educação/ensino na escolha profissional dos alunos - os alunos preferem profissões que exigem níveis de ensino elevados, mormente Ensino Superior - está associada também à importância que eles atribuem à formação em geral e, bem assim, ao dualismo do ensino que favorece a «continuidade» de estudos. Na verdade, o Ensino PUNIV (no sistema de ensino de 1977) e o Ensino Geral (no sistema de ensino de 2001), enquanto tipos de ensino de estudos longos, estão orientados para o prosseguimento de estudos ao nível do Ensino Superior. O Ensino Médio Técnico e Médio Normal (no sistema de ensino de 1977) e o Ensino Secundário, integrando Formação Profissional Básica, Formação Média Normal e Formação Média Técnica (no sistema de ensino de 2001), não apresentam, ainda, a diversidade profissional desejável ou suficiente; outrossim, a conclusão destes últimos tipos de ensino tem servido, fundamentalmente, como plataforma para o prosseguimento de estudos superiores, universitários, mais do que a inserção no mercado de trabalho, contribuindo para tanto a fraqueza da preparação técnico-profissional alcançada e, fundamentalmente, a fraqueza do mercado de trabalho (cf. Zassala, 2005).

⁴⁹³ A análise dos posicionamentos dos alunos relativamente a esses factores condicionadores da escolha profissional, em função do sexo, revela diferenças substanciais que reflectem «contrastes das preferências». Rapazes e raparigas, de modo distinto e oposto, procuram valorizar mais ou valorizar menos os factores condicionadores da escolha de profissões que são, respectivamente, mais favoráveis ou menos favoráveis às suas entradas e permanências no mercado de trabalho, à construção de uma carreira profissional (quadro III.3.19). Assim, as raparigas valorizam mais a ajuda/orientação da família (76,9%), a habilitação escolar detida (67,2%) e o sexo dos indivíduos (66,7%), por um lado, e valorizam menos as preferências e os interesses pessoais (62,5%), a ajuda/orientação da escola (50,0%) e as empresas ou entidades empregadoras locais (42,9%), por outro. Os rapazes, ao contrário das raparigas, valorizam mais as empresas ou entidades empregadoras locais (57,1%), a ajuda/orientação da escola (50,0%) e as preferências e interesses pessoais (37,5%), por um lado, e valorizam menos o sexo dos indivíduos (33,3%), a habilitação escolar (32,8%) e a ajuda/orientação da família (23,1%), por outro.

permitem usufruir-se de reconhecimento e valorização pessoal, e de condições económicas e financeiras mais vantajosas do que outras (por exemplo, carpinteiro, electricista ou mecânico de automóveis). Parte significativa da explicação da predominância da busca de compensações económicas, financeiras e sociais nas escolhas profissionais encontra-se, com efeito, nas próprias realidades sociopolíticas angolanas, em geral, e luandense, em particular, caracterizadas por um elevado nível de diferenciação e desigualdade sociais, com uma grande massa da população a viver em condições de pobreza gritante e uma minoria privilegiada a desfrutar de condições de vida «razoáveis», «boas» ou «muito boas». Estas realidades sociopolíticas favorecem a procura de condições de vida que permitem não só a fuga ou o afastamento das condições pouco dignas por parte das pessoas menos favorecidas, como também a manutenção ou o reforço de posições privilegiadas na estrutura social por parte das pessoas mais favorecidas. Desenvolvendo-se sob o signo do «dinheiro» e «prestígio social», estas realidades sociopolíticas pressionam todos a tentarem alcançar condições económico-financeiras e sociais bastantes que lhes permitam assegurar uma melhor posição na escala da diferenciação social. Os ganhos económicos, financeiros e sociais, associados a determinadas profissões ou áreas profissionais, surgem como metas fundamentais a atingir. Assim, torna-se importante o acesso a «actividades profissionais rentáveis» ou «profissões certas», capazes de permitir obter os referidos ganhos, sendo certo que as formações escolares de nível mais elevado se apresentam como veículos especialmente apropriados para concretizar semelhantes propósitos.⁴⁹⁴

Como se observou anteriormente, no quadro do sistema de ensino de 1977/78, as diversas formações do Ensino Médio/PUNIV não estavam especialmente orientadas para certas formações do Ensino Superior. Os alunos podiam, de facto, prosseguir formação no Ensino Superior em certos domínios ou áreas sem que os conhecimentos adquiridos no nível de ensino precedente fossem os mais adequados, porquanto não se referiam aos mesmos domínios ou não eram, sequer, próximos. Para essa ausência ou fragilidade de consistência entre os subsistemas de Ensino Médio/PUNIV contribuiriam, igualmente, as debilidades de um serviço de orientação escolar e profissional organizada e sistemática, que deixavam alunos (e famílias) sem acesso a especialistas que os pudessem apoiar nas tarefas de escolhas escolares (Lunzayiladio-Kiala, 1985; Dalamicua, 1999; Zassala,

⁴⁹⁴ As preferências profissionais dos alunos, associadas a percepções e expectativas positivas de ganhos económicos, financeiros e sociais, ilustram alguns aspectos da teoria da pirâmide invertida estudada por Choubkine (1985) para explicar as relações existentes entre aspirações profissionais e a estrutura social. Na verdade, estes alunos valorizam sobremaneira a educação escolar, reconhecendo o seu potencial de promoção da ascensão social. Os projectos e expectativas profissionais ambiciosos sustentam a ambição de ocupação de lugares de topo (de concepção e gestão). Esta situação conduz, no entanto, a um desajustamento entre a estrutura social e as expectativas profissionais, porquanto esses lugares de topo são, numa sociedade estratificada, em número inferior aos lugares de base.

2005);⁴⁹⁵ uma situação em tudo dissemelhante à que se verifica noutros contextos sociopolíticos onde se multiplicam a presença daqueles especialistas no sistema de ensino, associada a um reconhecimento das dificuldades que os alunos (e famílias) enfrentam no processo de escolhas escolares (Dionísio, 2009). Essa ligação defeituosa existente entre as formações do Ensino Médio/PUNIV e as do Ensino Superior, que aqui se designa de «incongruência estrutural do sistema de ensino», traduzia-se, com frequência, em processos de escolarização difíceis, em que os alunos experimentavam enormes dificuldades ao nível das aprendizagens, acabando, muitas vezes, por acumular reprovações e atrasos escolares e, em casos mais extremos, abandonar os estudos. A reforma de ensino de 2001 procura corrigir essa situação, ao preconizar uma estrutura e organização curricular do Ensino Secundário especialmente orientada para o Ensino Superior, estabelecendo de forma mais coerente as ligações entre os domínios de formação dos dois níveis de ensino.⁴⁹⁶

Uma análise dos projectos e expectativas profissionais dos alunos em função, por um lado, dos seus projectos e expectativas escolares e, por outro, das opções de formações frequentadas permite avaliar o grau de (in)congruência desses próprios projectos profissionais. Atente-se a uma avaliação do grau de consistência existente entre as profissões desejadas e as formações frequentadas (quadro III.3.20), a partir de, por um lado, um conjunto de profissões mais desejadas pelos alunos (advogado/juiz/jurista, pedagogo/professor, médico, jornalista, economista, diplomata, engenheiro de petróleo, gestor, psicólogo) e, por outro, as formações frequentadas - e que estavam integradas - no quadro das estruturas do Ensino Médio/PUNIV.

Os alunos que desejavam exercer a profissão de advogado/juiz/jurista frequentavam, sobretudo, o Ensino Médio Normal (50,0%) e o Ensino Pré-Universitário (PUNIV), Área de Ciências Sociais (45,8%) (quadro III.3.20). A proporção de alunos que frequenta o Ensino Médio Técnico é residual (4,2%), sendo que, no Ensino PUNIV, Área de Ciências Exactas, não se encontrava representado qualquer aluno com aquelas

⁴⁹⁵ Ao longo dos últimos anos, o país tem-se confrontado com as dificuldades de organização de uma política/actividade de orientação escolar e profissional. Na década de 80 do século passado tinham sido criados três organismos de orientação escolar: a Comissão *Ad-hoc* de orientação, a Comissão Executiva Nacional de orientação e a Comissão Provincial de orientação. A partir de 1987, a organização juvenil do MPLA, a JMPLA, em colaboração com as estruturas de recursos humanos dos órgãos do governo central, procurou liderar um processo de orientação profissional dos alunos, sob orientação do psicólogo Carlinhos Zassala e do Sociólogo Filipe Amado, ambos docentes da UAN. Em 1990 criou-se o Centro Piloto de Orientação Escolar e Profissional Escolar a partir da experiência do Departamento das Actividades Extra-escolares, do Ministério de Educação, que organizaria algum trabalho de orientação escolar e profissional (Lunzayiladio-Kiala, 1985; Dalamicua, 1999; Zassala, 2005). Para uma análise dos processos de formação e exercício profissional de psicólogo em Angola, cf. Daniel Francisco (2013).

⁴⁹⁶ Cf. *supra*, cap. II.2.2.

pretensões profissionais. Estas preferências eram congruentes com o tipo de instituições de ensino, área/via/curso frequentado, que é o mais adequado ou orientado para os estudos superiores (curso de Direito) conducentes às referidas práticas profissionais. No caso do Ensino PUNIV, Área de Ciências Sociais, essa congruência era evidente. Tratava-se de um tipo de instituição de ensino, área/via/curso orientado para a formação de ciclo longo de estudos, que preconizava a continuidade de formação ao nível do Ensino Superior, tanto mais que a formação superior em Direito, que daria acesso à prática profissional de advogado/juiz/jurista, estaria em linha com a formação ministrada naquele nível de ensino precedente. Quanto ao Ensino Médio Normal, que estava vocacionado para ciclos curtos de formação, preparando professores para leccionar no Ensino de Base, não constituía, de facto, à partida, o tipo de formação mais adequado para sustentar uma formação superior conducente a práticas profissionais no domínio do Direito. Dois aspectos inerentes à realidade socioeducativa de Angola exigiam, no entanto, que as preferências profissionais pouco congruentes desses alunos fossem relativizadas. Por um lado, o facto de o mercado de oferta educativa do Ensino Médio Normal ser maior do que o dos outros tipos de ensino, situação que explicava a grande integração dos alunos nesse tipo de ensino, num mercado de oferta educativa que se caracterizava pela escassez.⁴⁹⁷ Por outro lado, a referida «incongruência estrutural do sistema de ensino» de 1977/78, que permitia aos alunos realizarem formações no Ensino Médio/PUNIV em certos domínios (no curso do Ensino Médio Normal) e prosseguirem formações no Ensino Superior em domínios diferentes (no caso, curso de Direito).

Os alunos que desejavam ser professores/pedagogos no futuro frequentavam, maioritariamente, o Ensino Médio Normal (80,0%), o que era congruente, uma vez que esse era, de facto, o tipo de instituição de ensino, área/via/curso especialmente orientado para o exercício profissional docente. Quanto aos alunos que desejavam ser médicos, mais de metade deles encaminhava-se para o Ensino Médio Normal (57,1%), pouco mais de um quarto frequentava o PUNIV, Área de Ciências Exactas (28,6%), e uma proporção equivalente a metade desta última estudava no PUNIV, Área de Ciências Sociais (14,9%). À semelhança do que se passa com os alunos que desejam ser advogado/juiz/jurista, as preferências profissionais destes alunos não deixavam de ser congruentes com as suas opções em termos de tipo de instituições de ensino, área/via/curso frequentado. Para além da grande capacidade de atracção de alunos, associada à maior capacidade de oferta

⁴⁹⁷ Os alunos que frequentavam o Ensino Médio Normal representavam cerca de metade do total de alunos (51,1%). A área de Ciências Sociais, do Ensino PUNIV, integrava 26,7% dos alunos, a área de Ciências Exactas do mesmo tipo de ensino 16,0% e o Ensino Médio Técnico 6,1% (cf. quadro III.3.20).

educativa, o Ensino Médio Normal e, em particular, a especialidade de formação de professores de Biologia/Química, apresentava-se como uma base importante de recrutamento de estudantes de medicina devido à referida «incongruência estrutural do sistema de ensino». Os alunos que frequentavam o Ensino PUNIV, Área de Ciências Exactas, tinham a oportunidade de adquirir formação num tipo de instituições de ensino, área/via/curso mais orientado para a formação superior - medicina - conducente ao exercício profissional de médico. Pelo contrário, aqueles alunos que frequentavam o Ensino PUNIV, Área de Ciências Sociais, pela natureza das Disciplinas ministradas e pelos conhecimentos alcançados, não tinham a oportunidade de usufruir de uma formação orientada para uma formação superior conducente ao exercício profissional de médico. Uma vez mais, só a «incongruência estrutural do sistema de ensino» de 1977/78 permitia semelhante falta de ligação entre os níveis de Ensino Médio/PUNIV e o Ensino Superior.

As preferências profissionais dos alunos que desejavam ser jornalistas eram, também, coerentes com o tipo de instituições de ensino, via/área/curso que frequentavam. A referida atractividade do Ensino Médio Normal reflectia-se nos dois terços de alunos (62,5%) que optavam por realizar formação nesse tipo de instituição de ensino, área/via/curso; um quarto (25,0%) dos alunos que optava por estudar no Ensino PUNIV, Área de Ciência Sociais, podia seguir formação na área de comunicação social/jornalismo no Ensino Superior, na esperança de poder exercer a profissão de jornalista; a proporção de alunos correspondente a metade desse valor (12,5%) frequentava o Ensino Médio Técnico e podia exercer a profissão de jornalista num futuro mais próximo, no final desse nível de formação, ou num futuro mais longínquo, após a conclusão de uma formação na área de comunicação social/jornalismo no Ensino Superior.

As opções relativas ao tipo de ensino, área/via/curso dos alunos que desejavam ser diplomatas eram coerentes, pelas razões avançadas acima. Estudavam maioritariamente no Ensino Médio Normal (60,0%) e os restantes no PUNIV, Área de Ciências Sociais (40,0%).

Menos coerentes eram as opções escolares dos alunos que desejavam vir a ser engenheiros de petróleo: todos eles frequentavam o Ensino Médio Normal. A opção de formação mais óbvia seria o Ensino Médio Técnico, mormente junto do Instituto Médio de Petróleo, ou mesmo o Ensino PUNIV, Área de Ciências Exactas. A escassez de vagas nesses domínios de formação contribuía, certamente, para entravar as oportunidades de formação desses alunos. Devido à «incongruência estrutural do sistema de ensino», eles podiam, no entanto, seguir formação superior num domínio que lhes permitia aceder à profissão de engenheiro de petróleo. De resto, a formação do Ensino Médio Normal, nas

especialidades de Professor de Química ou Professor de Matemática, por exemplo, acabavam por facilitar a «orientação» para uma formação ao nível de Ensino Superior nas áreas de conhecimentos da Engenharia de Petróleo. Semelhantes observações são válidas para os alunos que desejavam ser economistas ou gestores. Os primeiros estudavam, maioritariamente, no Ensino Médio Normal (57,1%) e os restantes orientavam-se, em proporções idênticas (14,3%) para a formação no Ensino Médio Técnico, Ensino PUNIV, Área de Ciências Sociais, e Ensino PUNIV, Área de Ciências Exactas. Os segundos, isto é, os alunos que desejavam ser gestores, estudavam, na sua totalidade, no Ensino PUNIV, Área de Ciências Sociais. Esperar-se-ia que tanto os alunos que ambicionavam ser economistas, como aqueles que desejavam ser gestores, tivessem optado por estudar no Ensino Médio Técnico, realizando, nomeadamente, o curso de Contabilidade ou, mesmo, frequentando o Ensino PUNIV, Área de Ciências Sociais. As opções dos alunos que ambicionavam ser psicólogos eram mais congruentes. Eles estudavam em proporções idênticas (50,0%) no Ensino Médio Normal e no Ensino PUNIV, Área de Ciências Sociais.

A análise do grau de consistência dos projectos profissionais dos alunos a partir da relação que se verificava entre as profissões desejadas e as expectativas escolares (quadro III.3.21) confirmava, desde logo, o elevado nível dessas expectativas escolares: a maioria dos alunos (89,6%) desejava fazer formação superior, em particular o doutoramento (59,0%); o número de alunos indecisos quanto ao seu futuro escolar não atingia os 10% e o número daqueles que, manifestamente, tinham baixas expectativas escolares - porque pensavam não prosseguir estudos no final do ano lectivo ou após a conclusão do Ensino Médio/PUNIV - é residual, não ultrapassando 1,4%. Era no grupo das profissões mais desejadas formado por economista (100,0%) diplomata (100,0%), advogado/juiz/jurista (95,8%), médico (92,8%) e jornalista (88,9%) que se registavam expectativas escolares mais elevadas (Ensino Superior, incluindo licenciatura/bacharelato, mestrado e doutoramento), enquanto o grupo das profissões que integravam professor/pedagogo (85,7%), gestor (75,0%) e psicólogo (50,0%) registava expectativas menos elevadas.⁴⁹⁸

Exceptuando algumas inconsistências pontuais, como as que se registavam entre os alunos que esperavam vir a ser professor/pedagogo,⁴⁹⁹ jornalista,⁵⁰⁰ e gestor e psicólogo,⁵⁰¹

⁴⁹⁸ Era entre os alunos que desejavam ser professores/pedagogos (28,6%) e psicólogos (50,0%) que as expectativas escolares situadas ao nível de doutoramento - o nível de ensino mais elevado - registavam valores médios inferiores aos registados pela totalidade dos alunos inquiridos (59,0%) (quadro III.3.21).

⁴⁹⁹ A maioria dos alunos que ambicionavam ser professores/pedagogos deseja fazer estudos superiores (35,7% desejavam realizar mestrado, 21,4% pensavam concluir bacharelato/licenciatura e 28,6% ambicionavam fazer doutoramento) (quadro III.3.21). Uma proporção significativa de alunos que desejavam ser professores/pedagogos mantinha-se indecisa quanto ao seu futuro escolar (14,3%), não tendo, por conseguinte, uma ideia clara sobre o percurso escolar que deveria fazer com vista ao exercício da profissão

verificava-se, de uma maneira geral, uma forte consistência entre as expectativas profissionais e as expectativas escolares, porquanto os alunos inquiridos associavam a concretização desses ambiciosos projectos profissionais a uma realização de níveis de ensino/escolaridade elevados. Os alunos preconizavam, com efeito, uma forte e estreita relação entre profissões e educação escolar; as suas grandes ambições, em termos de realização de educação escolar de nível mais elevado (graduação e pós-graduação), permitiam-lhes esperar exercer as profissões mais desejadas, mais prestigiadas, mais valorizadas. Confirmava-se, com efeito, a observação de Guichard, segundo a qual «as profissões e a sua hierarquia seriam vistas à luz da categoria das capacidades intelectuais que parecem requerer» (Guichard, 1993: 100).

docente. A pequena proporção de alunos que desejava obter o nível de doutoramento (28,6%), quando comparada com o número de alunos que ambicionavam exercer as outras actividades profissionais mais desejadas e prestigiadas (acima dos 71,0%), excepção feita à profissão de psicólogo (50%), remete para a interpretação segundo a qual os alunos (as famílias e a sociedade em geral) consideram que o exercício da profissão de professor não exige níveis elevados de formação - interpretação, de resto, sugerida pelos mais baixos valores registados entre os alunos que desejavam ser professores comparativamente com os registados entre os alunos que ambicionavam outras profissões mais desejadas e prestigiantes.

⁵⁰⁰ Entre os alunos que desejavam ser jornalistas, a maioria (88,9%) ambicionava fazer um doutoramento (quadro III.3.21). São valores relativos às expectativas escolares mais elevados registados entre os diversos grupos de alunos cujas preferências profissionais coincidiam, igualmente, com as profissões mais desejadas e prestigiantes. Os restantes alunos (11,1%) estavam indecisos quanto ao seu futuro escolar, o que podia significar que não estavam seguros quanto ao percurso escolar conducente à profissão de jornalista. Os desconhecimentos ou as dúvidas sobre os caminhos académicos a seguir com vista ao exercício profissional do jornalista ganhavam força explicativa, não só pela afirmatividade expressa quanto às expectativas escolares de obtenção de grau de doutor, como também pela ausência de expectativas escolares mais baixas (não prosseguimento de estudos após o final do ano lectivo, conclusão do Ensino Médio ou, mesmo, realização de estudos superiores ao nível de bacharelato/licenciatura e mestrado). Esses desconhecimentos ou dúvidas sobre as vias possíveis a seguir com vista ao exercício profissional de jornalista tinham pouca razão de ser, à partida, quando era sabido que o exercício profissional de jornalismo era possível após a conclusão do Ensino Médio (curso de jornalismo, realizado no Ensino Médio Técnico) ou do Ensino Superior (curso de comunicação social, jornalismo ao nível do bacharelato/licenciatura). Para esses desconhecimentos e/ou dúvidas contribuiriam, certamente, as referidas dificuldades associadas às actividades de orientação escolar e profissional organizada e sistematizada.

⁵⁰¹ Os alunos que desejavam ser gestores ou psicólogos tinham em comum o facto de expressarem expectativas escolares mais baixas (75,0% e 50,0% respectivamente), por comparação com os outros grupos de alunos cujas preferências profissionais se referiam ao grupo de profissões mais desejadas e prestigiadas (quadro III.3.21). Os alunos que desejavam ser gestores destacavam-se enquanto grupo que integrava uma proporção maior de alunos que se mantinham indecisos quanto ao seu futuro escolar (25,0%). A ausência de alunos cujas expectativas escolares passavam pela realização de formação ao nível de bacharelato/licenciatura, mestrado ou, mesmo, Ensino Médio nos domínios da Contabilidade ou Gestão, por exemplo, reforçava a interpretação segundo a qual estes alunos desconheciam ou tinham muitas dúvidas sobre as outras vias ou percursos escolares conducentes ao exercício profissional nesse domínio. Quanto ao grupo de alunos que desejavam ser psicólogos, o destaque irá para as baixas expectativas escolares de metade deles, que não esperava realizar formação ao nível do Ensino Superior, ficando-se apenas pela conclusão da formação do Ensino Médio (25,0%) ou pela saída do sistema de ensino no final do ano lectivo (25,0%). Estes alunos com baixas expectativas escolares iriam, muito provavelmente, aumentar o número daqueles que abandonavam o sistema de ensino sem certificação escolar, podendo tornar-se trabalhadores não qualificados ou sair do sistema de ensino com um diploma que certificava a qualificação ao nível do Ensino Médio (Ensino Médio Normal, Ensino Médio Técnico, Ensino PUNIV - Áreas de Ciências Sociais e Ciências Exactas). Estes alunos revelavam que desconheciam a via académica conducente à prática profissional do psicólogo - só possível com uma formação de nível superior (bacharelato/licenciatura, mestrado ou doutoramento) - ou que detinham informações e/ou crenças não fundamentadas da possibilidade da prática profissional do psicólogo com «pouca» formação escolar.

A importância que os alunos atribuem à educação escolar na escolha/construção de uma carreira profissional é baseada nas expectativas de que as profissões que virão a exercer no futuro estarão fortemente associadas aos níveis de escolaridade que alcançarem. Cerca de três quartos dos alunos esperam que a relação que venha a verificar-se, no futuro, entre a profissão e o nível de escolaridade seja forte (59,6%) ou muito forte (13,2%) (quadro III.3.22); a proporção de alunos que pensa que esta relação será fraca (1,5%), muito fraca (0,7%) ou inexistente (2,9%) é reduzida, não ultrapassando os 5%.⁵⁰²

O que pensam os alunos sobre as reais possibilidades de obterem, no futuro, um «emprego compatível» com a formação escolar realizada, ou seja, um emprego que proporciona ganhos/compensações apreendidos como sendo proporcionais ou equivalentes aos níveis de formação concretizados? Como se observou, os alunos (e famílias) esperam alcançar resultados compensadores resultantes dos empregos/trabalhos, mormente em termos económico-financeiros e sociais, de acordo com os investimentos (níveis de ensino) realizados na educação escolar. Eles esperam, por exemplo, que a realização de níveis de escolaridade mais elevados proporcione ganhos/compensações (associados ao exercício de uma actividade profissional/emprego), também, mais elevados. Os «graus de compatibilidade» existentes entre empregos/actividades profissionais e níveis de ensino realizados medem-se pelo tipo de relação ou proximidade que se verifica entre os ganhos efectivamente proporcionados, associados a determinados empregos/actividades profissionais, e os ganhos esperados, associados a certos níveis de formação realizados. Quanto mais próximos forem esses ganhos esperados e ganhos efectivamente proporcionados, maiores ou mais fortes são os «graus de compatibilidade» entre empregos obtidos e formações alcançados. Estar-se-ia perante um «emprego compatível» quando as compensações económicas, financeiras e sociais decorrentes de exercícios profissionais fossem apreendidas pelos alunos (bem como famílias e sociedade em geral) como sendo «equivalentes» aos ganhos esperados relativos aos níveis de formação/escolaridade realizados, ainda que essas actividades profissionais não fossem desenvolvidas nas áreas de formação.⁵⁰³ Os alunos que frequentam a licenciatura em Direito, por exemplo, esperam exercer actividades profissionais diversas, como advogado, jurista, solicitador, magistrado ou professor universitário, e obter a justa compensação pelo exercício profissional,

⁵⁰² A análise desta relação em função do sexo faz sobressair as expectativas mais elevadas das raparigas do que as dos rapazes. A proporção de raparigas que esperam que a relação entre a profissão futura e o nível de escolaridade seja forte ou muito forte (74,4%) é superior à de rapazes (69,6%) (quadro III.3.22). Em contrapartida, a proporção de raparigas que não sabem como vai ser essa relação no futuro (21,1%) é inferior à de rapazes (23,9%). E, finalmente, a proporção de raparigas que admitem que essa relação possa vir a ser inexistente, fraca ou muito fraca (4,4%) é menor do que a de rapazes (6,5%).

⁵⁰³ De resto, os diversos profissionais tendem a mobilizar/rentabilizar, em alguma medida, as competências das diversas áreas de formação nas suas práticas profissionais.

traduzida em remunerações e reconhecimento social elevados. Pelo contrário, estar-se-ia perante um «emprego não-compatível» se os ganhos económico-financeiros e sociais decorrentes das actividades profissionais fossem apreendidos pelos alunos (famílias e sociedade em geral) como sendo «insuficientes», «inferiores» ou «distantes» dos ganhos esperados relativos aos níveis de formação/escolaridade atingidos. Na origem das ocorrências de «empregos não-compatíveis» está, sobretudo, a realidade socioeconómica do país, caracterizada pela fraqueza do mercado de oferta de trabalho, que obriga muitos profissionais a aceitar e desenvolver actividades profissionais cujas compensações económicas, financeiras e sociais proporcionadas sejam percebidas como sendo «inferiores» às esperadas para os respectivos níveis e tipos de habilitações/competências detidas.

As respostas dos alunos a essa questão, mais do que simples desejos, traduzem pensamentos mais próximos do real, fundados em conhecimentos ou interpretações, também eles, mais aproximados da realidade. É, com efeito, uma expectativa moderada que os alunos mantêm relativamente à obtenção de «empregos compatíveis» no futuro. A análise dos dados produzidos através do inquérito por questionário - instrumento de recolha de dados através do qual os alunos inqueridos se mostram, de uma maneira geral, mais optimistas ou menos prudentes nas suas avaliações - dava conta de que pouco mais de um quarto dos alunos acredita que é fácil (24,1%) ou muito fácil (2,9%) obter-se um «emprego compatível» (quadro III.3.23).⁵⁰⁴ Esta expectativa comedida assenta em diversas razões, nomeadamente a debilidade do mercado de oferta de trabalho, que deixa muitos jovens e adultos sem ocupação; a avalanche de diplomados que sai das instituições de ensino (Médio/Secundário e Superior) sem possibilidades de ser absorvida pelo mercado de trabalho, num país que se apresenta, simultaneamente, carente em pessoal qualificado e impotente para enquadrar de forma adequada os diplomados que se vão formando; os processos pouco transparentes de recrutamento de trabalhadores, baseados em práticas como a «gasosa», a «cunha» e a «falsificação» de documentos/diplomas, deturpadores de regras que dão prioridade à selecção dos melhores candidatos ou dos mais capazes;⁵⁰⁵ as

⁵⁰⁴ Uma análise em função do sexo confirma a posição mais favorável dos rapazes do que a das raparigas no quadro do mercado de trabalho: eles, mais do que elas, pensam obter, no futuro, um «emprego compatível» de forma fácil (28,3% dos rapazes, contra 21,9% das raparigas) ou muito mais fácil (4,3% dos rapazes, contra 4,2% das raparigas) (quadro III.3.23).

⁵⁰⁵ É verdade que a situação tem vindo a sofrer alterações (cf. Lei n.º 3/10, de 29 de Março, Lei da probidade pública, que preconiza o comportamento do agente público e sua relação com os particulares e o património do Estado). Os jovens quadros nacionais reclamam, por outro lado, pela igualdade de oportunidades face aos quadros estrangeiros que, em igualdade de circunstâncias, são preferidos pelas empresas nacionais e estrangeiras a laborar no país; sobre este assunto, cf. Decreto-lei n.º 5/95, de 7 de Abril e Decreto-lei n.º 6/01, de 19 de Janeiro - instrumentos legais relativos ao emprego de trabalhadores não residentes e de força de

competências deficitárias dos diplomados que entram no mercado de trabalho; ou os baixos salários praticados, que obrigam os muitos trabalhadores a encontrar outras formas de aumentarem ou complementarem os seus rendimentos.

A expectativa ponderada dos alunos quanto à possibilidade de se conseguir «empregos compatíveis» é consistente, por conseguinte, com os seus conhecimentos e representações das realidades socioeconómicas e políticas do país e, bem assim, com as suas acções. A sua forte convicção na importância decisiva da formação para se alcançar uma melhoria das condições de vida, através dos benefícios económicos, financeiros e sociais elevados, decorrentes das práticas profissionais, aliada aos seus conhecimentos daquelas realidades, funda e legítima os seus grandes investimentos e apostas na realização da educação escolar, sobretudo as de nível mais elevado; sustenta as suas acções destinadas a facilitar a obtenção de «empregos compatíveis» e a evitar a concretização de «empregos não-compatíveis». Para facilitar a obtenção de «empregos compatíveis», eles procuram adoptar atitudes e comportamentos diversos, nomeadamente a realização de várias formações específicas e qualificantes («cursos» extra-escolares, «explicações» de Informática, Navegação na Internet, Gestão de Centros de Documentação e Informação (CDI), Carta de Condução ou Inglês), com vista a aumentarem as possibilidades de entrada no mercado de trabalho e a elevarem os níveis de competências/qualificações passíveis de serem mobilizados nas práticas profissionais; ou a realização de formações nos tipos de ensino, áreas/vias/cursos mais orientados para o mercado de trabalho, sem descartarem as possibilidades de prosseguimento de estudos superiores. Para evitar os «empregos não-compatíveis» ou tentar minorar os seus impactos nefastos, eles aceitam iniciar uma qualquer actividade profissional, a título provisório, esperando pelas oportunidades que possam favorecer a obtenção de «empregos compatíveis»; procuram acumular várias actividades profissionais com o objectivo de completarem e/ou complementarem os ganhos económico-financeiros e sociais obtidos pela actividade profissional principal; procuram desenvolver as suas actividades profissionais «não compatíveis» (principais e/ou complementares) com competência e profissionalismo, nomeadamente através da mobilização das competências adquiridas no âmbito das diversas formações realizadas (Inglês, Informática, Navegação na Internet, Gestão de CDI, Carta de Condução), de modo a obterem compensações económicas, financeiras e sociais bastantes, capazes de lhes permitirem alcançar, em momentos ulteriores, os desejados «empregos compatíveis».

trabalho nacional, cujo objectivo é assegurar o tratamento paritário dos trabalhadores nacionais e estrangeiros, quando possuem competências e qualificações equivalentes.

III.3.2.2 Trabalhar, antes de tudo, e continuar a estudar - na capital

Os projectos pós-formação da grande maioria dos alunos passam por iniciarem uma actividade profissional e, de preferência, junto de empresas de renome nacional e internacional, como a Sonangol. Já a análise dos dados produzidos através do inquérito por questionário relativos às actividades que os alunos pensavam desenvolver após a formação mostrava que a proporção dos que esperam dedicar-se de forma exclusiva ao trabalho (23,0%) é mais do dobro da que espera entregar-se aos estudos em dedicação exclusiva (11,1%); ou que os alunos que planeiam continuar os estudos a par do trabalho - tanto no curto prazo (61,5% tinham a intenção de continuar os estudos em simultâneo com uma actividade profissional) como a médio prazo (4,4% desejavam prosseguir os estudos após um período de interregno de um a dois anos dedicados ao exercício profissional) - necessitam dessa actividade profissional enquanto condição essencial para os seus projectos académicos (quadro III.3.24).⁵⁰⁶

As prioridades dos alunos são, na verdade, começarem a usufruir o mais depressa possível das devidas recompensas económicas, financeiras e sociais dos investimentos aplicados na formação, situação que fica a dever-se, sobretudo, às suas débeis condições socioeconómicas. É o que confirmam os testemunhos de Florêncio, Fagundes e Bernardo:

«[...] perspectivo leccionar, após formação, porque acho que é necessário começar a ganhar mais prática e assegurar um meio de subsistência; se tivesse um pai ou uma mãe talvez eu pudesse ficar apenas a estudar.» [Florêncio];

«[...] após o curso, o plano é trabalhar; essencialmente trabalhar e depois fazer o mestrado sempre a par do trabalho. Já houve momentos em que pensei fazer o mestrado no exterior, trabalhando, fazendo a formação à distância, ou mesmo aqui noutra universidade [privada].» [Fagundes];

«[...] depois do curso de licenciatura o objectivo é começar a trabalhar. Pretendo fazer mestrado e doutoramento seguidos, porque já tenho uma experiência má de interromper os estudos vários anos após a conclusão do Ensino Médio.» [Bernardo].

A pressão que os alunos sofrem para iniciarem uma actividade profissional após a formação é reforçada, igualmente, pelas dificuldades acrescidas, derivadas, entre outros

⁵⁰⁶ Uma análise em função do sexo confirma que os projectos de continuidade de estudos após a formação são mais fortes ou consistentes entre os rapazes do que entre as raparigas. A proporção de rapazes que pensam prosseguir os estudos no final da formação do Ensino Médio ou Ensino Superior, ao mesmo tempo que trabalham, em dedicação exclusiva ou prosseguindo os estudos após uma interrupção de um a dois anos ocupados no exercício de uma actividade profissional (87,0%), supera a das raparigas (71,9%) (quadro III.3.24). Com efeito, as raparigas, mais do que os rapazes, confrontam-se com dificuldades acrescidas na realidade socioeconómica e sociocultural angolana quando pretendem concretizar os seus projectos: elas, mais do que eles, são obrigadas a abdicar dos seus projectos de continuidade de estudos para se dedicarem apenas ao trabalho, seja no espaço doméstico, seja fora deste.

aspectos, da necessidade ou obrigação de apoiarem as famílias e de garantirem a própria sobrevivência – situação que conduz, frequentemente, à acumulação, em simultâneo, de vários empregos; do aumento dos custos do ensino, associados às exigências dos níveis de ensino ou ano e de escolaridade mais elevados; da escassez de tempo necessário para se efectuar os estudos nas melhores condições, visto que as facilidades concedidas pelas entidades patronais para a dedicação aos estudos são limitadas (cf. Lei nº 2/00, de 11 de Fevereiro, Nova Lei Geral do Trabalho; Magalhães, 2010; Lei nº 20/90, de 15 de Dezembro, Estatuto do Trabalhador Estudante).

Os ambiciosos projectos profissionais dos alunos passam, igualmente, pela eleição da capital do país, Luanda, como o local privilegiado para se iniciar a actividade profissional e/ou prosseguir os estudos. De entre os alunos que responderam ao inquérito por questionário, os que esperam trabalhar na capital (29,2%) - que constituem a maioria se se exceptuar os que não sabem ou não têm a ideia sobre o local onde querem exercer actividade profissional (38,5%) - são mais do triplo dos que desejam trabalhar noutras regiões do país (7,7%) e mais do dobro dos que preferem trabalhar na região de origem do agregado familiar (12,3%) ou no estrangeiro (12,3%) (quadro III.3.25).⁵⁰⁷ A atractividade da capital fica a dever-se à existência, ali, de melhores condições de vida, ou menos más, do que as existentes noutras regiões do país, mormente as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e ao «mercado escolar ou do ensino». Além de ser o local onde estes alunos vivem ou viveram longos períodos das suas vidas, Luanda é, também, o lugar onde vive grande parte dos seus familiares e amigos, o local que proporciona aos milhares de pessoas provenientes de todas as regiões do país condições «menos más» e «formas de vida urbana» que muito dificilmente abandonam para abraçar outras, como, por exemplo, «estilos de vida rural» mais ligados ao campo.⁵⁰⁸ Fora da capital, as diversas instituições de ensino, mormente as de Ensino Superior público, funcionam com grandes dificuldades, incluindo carências materiais várias, reduzidas ofertas de cursos/formações e fraca qualidade desses cursos. Não obstante a extensão do Ensino Superior público e privado concretizado nos últimos anos, é em Luanda que está localizada a maior parte das Faculdades e Institutos Superiores e, bem assim, os cursos nas áreas das Ciências Exactas e

⁵⁰⁷ Uma análise destes projectos, em função do sexo, corrobora a situação menos favorável que as raparigas enfrentam no mundo do trabalho, comparativamente aos rapazes, espelhada na sua mais intensa indecisão sobre o local onde iniciar a actividade profissional (40,7% das raparigas, contra 34,1% dos rapazes), reforçada por uma «disponibilidade» (leia-se conformismo), pelo menos ao nível do discurso, para começar a carreira profissional fora de Luanda, no estrangeiro (12,8% das raparigas, contra 11,4% dos rapazes) (quadro III.3.25).

⁵⁰⁸ Uma análise de como o trabalho assalariado constitui uma estratégia de sobrevivência e reprodução das famílias, e um elemento central na construção de uma identidade urbana, através do prestígio que lhe é atribuído, encontra-se em Rodrigues (2006).

tecnológicas (Conjimbi, 2000).⁵⁰⁹ Os projectos de início da actividade profissional e/ou continuidade de estudos fora de Luanda, noutras espaços, estão dependentes, com efeito, da existência, nesses locais, de «condições de vida melhores» ou, no mínimo, semelhantes às existentes na capital, incluindo, entre outros aspectos, disponibilidades em termos de meios de transporte e equipamento técnico (computador e telefone), alojamento com condições de habitabilidade condignas (electricidade e água), salários elevados ou estabelecimentos de ensino, sobretudo públicos, que oferecem cursos/formações do interesse dos alunos. As opiniões dos estudantes Margarida, Florêncio e Bernardo assim o comprovam:

«[...] melhor para mim é ficar aqui em Luanda. O ambiente é diferente, é melhor, há mais desenvolvimento do que noutros lugares. Se me licenciar em Direito, abro aqui um consultório.» [Margarida];

«[...] quando concluir os estudos penso fazer as duas coisas ao mesmo tempo, trabalhar e estudar aqui em Luanda, porque fora de Luanda é um pouco complicado. Os pólos universitários ou as novas Universidades existentes nas outras províncias não funcionam ou funcionam mal; se aqui em Luanda é o que se vê (existem muitas dificuldades), agora imagine-se o que se passa em Benguela, sei lá! Principalmente a questão da falta de professores.» [Florêncio];

«[...] a minha ideia é trabalhar e estudar. A necessidade de trabalhar vem em primeiro lugar. Admito a possibilidade de ir estudar no estrangeiro, mas a questão é conseguir patrocínios para isto. Depois da formação estou disponível para trabalhar em qualquer sítio do país, desde que haja condições, como habitação, salário rentável. Ia para Moxico, por exemplo, se pudesse lá continuar os estudos superiores; não sei se há lá algum pólo universitário. Se houvesse, e me garantissem uma casa e a possibilidade de estudar, um salário superior a este que eu ganho aqui em Luanda, então não haveria problema. Por 500 USD talvez não fosse. Por 2000 dólares talvez sim. E por quanto tempo? Não sei, seria preciso analisar a situação.» [Bernardo].

Uma adequada gestão dos recursos humanos, conducente à promoção de benefícios tanto para os indivíduos, como para a sociedade no seu todo (Jonas, 2013), seria uma condição essencial para assegurar a fixação de quadros nas diversas regiões do país. É verdade que ao longo dos últimos anos as referidas condições necessárias para se trabalhar e continuar os estudos fora da capital têm vindo a surgir, nomeadamente através de apoios dos governos central e provinciais dirigidos aos novos quadros (ex-bolseiros no exterior ou

⁵⁰⁹ Sobre a expansão do Ensino Superior em Angola, cf. *supra*, cap. II.2.2.

no país) materializados em criação de mais empregos e disponibilidades de alojamento,⁵¹⁰ o que permite aos muitos angolanos, sobretudo os mais jovens, iniciar uma carreira profissional ou prosseguir os estudos fora de Luanda. Como nota Adérito, «[...] se todos os governos provinciais tiverem a mesma política de incentivo aos jovens diplomados, principalmente em termos de habitação, emprego e salário, o pessoal que está aqui em Luanda à deriva volta para as províncias.» [Adérito].

III.3.2.3 Contrariar as dificuldades de acesso e integração no mercado de trabalho – mais formações e formações abrangentes

Os alunos têm consciência de quão difícil é o acesso e permanência no mercado de trabalho em Angola. Os testemunhos de Isabel e Fagundes ilustram essa realidade:

«[...] para se conseguir um emprego tem que se recorrer a alguém. Como se diz, ‘tem que se ter padrinho na cozinha’, porque se não tiver é muito difícil, quase impossível. No meu caso, foi o meu irmão que me ajudou.» [Isabel];

«[...] entrar para um órgão de informação não é fácil no nosso país; se não tiveres alguém influente nesses órgãos dificilmente conseguirás algo, como acontece em relação aos outros empregos. Se já há mais órgãos de comunicação e informação no país, também é verdade que muitos jornalistas trabalham em dois ou três e isto corta as facilidades ou possibilidades de os jovens também poderem encontrar um lugar, de mostrarem o que valem. Quando acabei o Ensino Médio Técnico (curso de jornalismo) surgiu-me a possibilidade de ir para um jornal privado, como estagiário, e aproveitei. Na altura tive uma possibilidade de ir trabalhar para a Rádio Nacional, mas como era uma colocação no interior, na província do Bengo, acabei por optar por iniciar o primeiro ano da Faculdade de Direito [...] quando acabar a licenciatura não vai ser fácil conseguir um emprego, ainda mais com a abertura de Universidades privadas que permite aumentar o número de candidatos; ainda por cima num país em que se fala de competência, entre aspas, porque, sabemos, as ‘influências’ falam mais alto. Eu ‘conheço poucas pessoas’, umas três (um amigo, um colega da Faculdade, um cunhado...), quem sabe até ao final do curso possa alargar esse leque de conhecimentos. Já me apresentei a alguns concursos públicos de emprego, mas infelizmente ainda não tive sorte. Como licenciado em Direito, espero conseguir emprego através da influência de alguém, até porque não acredito muito nos concursos públicos; candidato-me mas não acredito. Além do mais, para as poucas vagas existe sempre uma imensidão de candidatos, e exige-se uma série de documentos que acarretam gastos elevados.» [Fagundes].

⁵¹⁰ Sobre uma aproximação das estruturas centrais às estruturas locais, no quadro de um processo da descentralização administrativa em Angola, cf. Fauré e Rodrigues (2012); sobre a necessidade da institucionalização das autarquias no país, pela via das eleições, e as hesitações e dificuldades da sua concretização, cf. Pestana e Orre (2014).

A análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário mostrava que o «interconhecimento» pessoal (60,6%) era a via mais importante para se conseguir um emprego e a prática da «gasosa» (2,2%) a menos importante (quadro III.3.26);⁵¹¹ as outras vias eram, por ordem de importância, o «concurso» (25,5%), «um familiar» (18,2%), «uma qualquer forma de influência» (13,9%) e o «convite» (11,7%). Esta estrutura distributiva das vias de acesso ao emprego ressalta a importância relativamente pouco significativa do «concurso» e «convite» no conjunto dessas vias, sendo certo que se tratam das vias que, à partida, asseguram uma maior objectividade e transparência aos processos de selecção e recrutamento de candidatos ao emprego.⁵¹² A análise dos dados produzidos no quadro das entrevistas confirma os receios e desconfianças dos alunos relativamente a essas vias. Como ressaltam de testemunhos anteriores de estudantes, inúmeros «concursos» de empregos são feitos à medida de certos candidatos, constituindo a abertura dos mesmos simples formalidades burocrático-administrativas; as regras pouco claras e os procedimentos complexos e morosos dificultam a apresentação de reclamações por parte dos candidatos insatisfeitos; ou os elevados custos financeiros associados aos processos de candidaturas inibem a apresentação de candidaturas de potenciais interessados. Quanto aos «convites» de entidades empregadoras para trabalhar, que poderiam traduzir o reconhecimento de competências e de disponibilidades dos candidatos aos empregos, estes surgem, no quadro da estreiteza do mercado de oferta de emprego angolano, mais como uma reacção a um «pedido de emprego» ou uma modalidade de um «tráfico de influência».

O «tráfico de influência» é percepcionado pelos alunos como sendo, de facto, uma das mais importantes vias de acesso ao emprego, mesmo ao nível das estruturas dos

⁵¹¹ A subvalorização da via «gasosa» no acesso ao mercado de emprego está relacionada, em grande medida, com a carga negativa (leia-se corrupção) a que está associado o termo e em relação à qual os alunos procuram manter um certo distanciamento, ao nível de discurso, sobretudo na qualidade de praticantes activos; cf. *infra*, cap. III.4.2.

⁵¹² A análise das expectativas dos alunos relativamente às vias de obtenção de emprego, em função do sexo, ressalta o facto de os rapazes, mais do que as raparigas, valorizarem menos a «gasosa», enquanto via para se conseguir um emprego (33,3% entre os rapazes, contra 66,7% entre as raparigas) (quadro III.3.26); do mesmo modo que, mais do que elas, são eles que menos valorizam as vias «concurso» (31,4% entre os rapazes, contra 68,6% entre as raparigas) e «convite» (43,8% entre os rapazes, contra 56,3% entre as raparigas). Mais, as raparigas pensam que vão conseguir um emprego, sobretudo, «por intermédio de um familiar» (72,0%) e menos «por convite» (56,3%), enquanto os rapazes, pelo contrário, acreditam que obtêm, antes, um emprego «por convite» (43,8%), mostrando-se mais reservados quanto à possibilidade de obterem emprego «por intermédio de um familiar» (28,0%). Os pensamentos distintos e opostos de rapazes e raparigas relativamente à importância das diferentes vias de obtenção de um emprego estão associados aos graus distintos de dificuldades com que uns e outras se deparam na realidade socioeconómica do país, mormente o mercado de trabalho. A expectativa mais elevada das raparigas num apoio familiar para conseguirem um emprego, por um lado, e a descrença ou expectativa menos elevada numa via ou processo que, à partida, deveria oferecer mais garantias de objectividade e transparência, baseada nas competências detidas (conhecimentos e habilidades formativas e profissionais), por outro, traduzem a necessidade que elas sentem de um apoio mais próximo e forte na sua luta pela entrada no mercado de trabalho, que se lhes apresenta desfavorável.

poderes centrais, provinciais ou comunais que, à partida, deveriam assegurar a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.⁵¹³ Apresenta-se sob modalidades diversas, mormente as práticas da «gasosa» e da «cunha», estas últimas praticadas, sobretudo, entre amigos, familiares ou outras pessoas «bem colocadas». A pertinência da «boa colocação» das pessoas para a materialização da «cunha» traduz-se na possibilidade de rentabilização dos cargos/lugares ocupados para beneficiar terceiros. O protagonismo de familiares no apoio ao acesso ao mercado de trabalho impõe-se quase que como um dever, uma prática de solidariedade dos membros da família que se encontram em posições privilegiadas, como, por exemplo, a ocupação ou o desempenho de cargos importantes.⁵¹⁴ Atestam a pertinência da via da «cunha» para se aceder ao mercado de trabalho (e, também, ao mercado escolar ou de ensino) as experiências de alguns alunos e as esperanças de outros. Bernardo reconhece que a sua entrada para uma instituição pública está intimamente ligada a pessoas «bem colocadas» que, na altura, o informaram da existência de uma oportunidade de emprego numa dada instituição pública:

«[...] houve a solidariedade de algumas pessoas. Tive a iniciativa de me dirigir à instituição depois de alguém me ter dado uma dica: ‘há uma instituição tal, e lá talvez te possam dar um auxílio’. Fui ao encontro dessas pessoas. Disseram-me: ‘aqui, de facto, as condições são estas, tu tens que mandar fazer uma carta à direcção, quando esta despachar a gente aqui só temos que cumprir’. Assim fiz.» [Bernardo].

Graciano assegura, por sua vez, que a colaboração que hoje mantém com uma instituição de solidariedade social de Angola ficou a dever-se ao contacto que teve com uma pessoa:

«[...] foi devido ao meu talento artístico. Fomos apresentar uma obra de teatro ao Avenida, uma senhora [estrangeira] gostou do meu trabalho e no final do espectáculo foi-me ver, conversámos um bocadinho, ela deu-me um cartão-de-visita. Mais tarde procurei-a e ela deu-me algumas ‘luzes’.» [Graciano].

⁵¹³ Sobre os programas de reformas e modernização da Administração pública angolana, cf., MAPESS (2000, 2003), Lei n.º 3/10, de 29 de Março (Lei da probidade pública) e Fauré e Rodrigues (2012).

⁵¹⁴ Marito trabalha como gestor de *stock* numa empresa que se dedica ao comércio por grosso. Para conseguir o emprego teve que prestar provas. Recorda que a oportunidade para realizar a referida prova lhe foi concedida por um irmão que trabalhava, então, na empresa: «[...] um irmão alertou-me e disse-me que a empresa estava a admitir pessoal; fui lá, fiz o teste, passei, e comecei com dois meses de estágio.» [Marito]. Saturnino, que espera conseguir empregos através de «cunhas» ou outras formas de influência, vê na família, mormente nos irmãos mais velhos, uma via de acesso ao emprego: «[...] complicado [conseguir um emprego] não digo tanto, porque há um certo apoio de familiares, de amigos. Não quero dizer que essas pessoas sejam são «bem colocadas», que sejam ministros ou coisa parecida. Mas eu tenho um irmão que trabalha [num] hotel, já tem uma boa situação na empresa, tem um cargo bom. Tenho um outro irmão que trabalha [numa] embaixada. Este último arranja-me, às vezes, uns biscates (a organizar e digitar a documentação).» [Saturnino].

Fagundes, estudante de Direito, que está prestes a concluir a sua formação, já contactou algumas pessoas no sentido de facilitar a sua entrada no mercado de trabalho, mas sem sucesso. Assume que vai acelerar os contactos com pessoas «bem colocadas», com vista a ser melhor sucedido nessa tarefa. Ele que acredita, de resto, como se viu, que vai conseguir o seu emprego através da «influência» de alguém, alguém «bem colocado», um amigo, um familiar ou um colega de Faculdade.

Uma forma da materialização da «gasosa» é, como se referiu, a «compra/venda de lugares», processo através do qual se viabiliza, entre outros, a obtenção de postos de trabalhos mediante o recebimento de uma certa quantia em dinheiro.⁵¹⁵ Na «compra/venda de lugares» negociam-se as condições de pagamento: paga-se um certo valor monetário para se conseguir um determinado lugar ou posto de trabalho, sendo certo que os valores em causa estarão dependentes do potencial remuneratório dos empregos em vista ou do «prestígio» da entidade empregadora.

⁵¹⁵ Nem sempre as tentativas de práticas da «gasosa» produzem os resultados desejados. Atente-se à experiência mal sucedida vivenciada por Adriano e um colega: «[...] face a esta situação de carência e de desespero as pessoas podem agir de forma menos recomendada. Por exemplo, uma situação que aconteceu comigo. Apareceu uma pessoa que dizia que fazia parte do departamento dos recursos humanos de uma empresa cá da cidade e que havia vagas de empregos nessa instituição, mas que tinham que ser compradas, pelo que eu e um colega podíamos consegui-las desde que pagássemos a ele; cada vaga custava 800USD. Eu e o meu colega decidimos entrar nesse barco. Entregámos a papelada toda que ele estava a pedir, designadamente os certificados comprovativos dos cursos e os 1600USD. Ele não aceitou a nossa proposta de descontar esse valor nos nossos salários futuros, alegando que não era a única pessoa envolvida nesse ‘processo’ e que essas pessoas não haviam de aceitar semelhante situação; até porque depois de a pessoa estar empregada poderia não querer fazer o respectivo pagamento e que, para todos os efeitos, não haveria nenhuma garantia. Entregámos os nossos documentos e o dinheiro, num total de 1600USD. [...] Metade dos meus 800USD foi-me facultada pelo meu irmão e a outra parte veio das minhas poupanças. O meu colega, por seu lado, conseguiu o dinheiro junto da mãe dele. A pessoa em causa garantiu-nos, então, que não iríamos trabalhar de imediato, porque teríamos que fazer, primeiro, um curso pago pela entidade empregadora. Só no mês seguinte (segundo) começaríamos a trabalhar. Todavia, assim não aconteceu e estivemos seis meses à espera! Durante esse tempo, o Senhor tinha sempre uma história para justificar os atrasos. Até nos dava números de telefones de pessoas que, quando ligávamos, confirmavam a existência dos lugares de empregos. Havia alturas em que umas senhoras ligavam-nos dizendo que estavam a falar da parte do tal Senhor e que no dia X iríamos começar a trabalhar; e nós ficávamos tranquilos. A dada altura falei com o meu irmão, ele quis saber onde o referido Senhor trabalhava. Depois de contactar um amigo que trabalhava na empresa em causa, o meu irmão descobriu que o Senhor não trabalhava nos recursos humanos, mas sim numa empresa de segurança que prestava serviço à referida empresa; mais, ficou a saber que havia muito tempo que todo o recrutamento na empresa estaria a ser feito pela administração, através do conselho da administração, exactamente para evitar as situações de muitas ‘entradas fantasma de pessoas’. Ao saber esta informação fiquei preocupado, mas aqui em Angola, e muito particularmente em Luanda, ‘o anormal passou a ser normal’. Eu e o meu irmão fomos falar com o Senhor, pedindo o dinheiro e os documentos de volta. Eu já não queria saber de nada. O Senhor disse-nos que tínhamos que esperar, visto que não era apenas ele que estava envolvido. Ameaçámos ir falar com o chefe dele. Ele disse-nos: ‘não façam isso, tenho aqui metade do vosso dinheiro’. Fomos falar com o chefe dele que nos garantiu que não se tratava do primeiro caso em que esse Senhor estava envolvido e que a administração iria ponderar despedi-lo mas que primeiro teria que devolver o dinheiro que tinha extorquido. Quando regressámos, o Senhor estava à nossa espera com o total do meu dinheiro e do colega. Não sei se pediu emprestado, só sei que nos entregou o dinheiro; os documentos, estes nunca os entregou. Eu, a partir de então, passei a ter muito cuidado em situações semelhantes; quando se diz que ‘no sítio X paga-se Y para se entrar’, todo o cuidado é pouco!» [Adriano].

Nota-se, no entanto, que o «tráfico de influência» acaba por tornar mais difícil o acesso ao mercado de trabalho, uma vez que todo o processo de selecção/recrutamento de colaboradores surge menos transparente, menos promotor da igualdade de oportunidades e pouco propenso à selecção dos mais competentes ou capazes.

Os alunos estão convictos, por outro lado, que quando estiverem integrados no mundo de trabalho, sobretudo no início da carreira profissional, vão enfrentar muitas outras dificuldades. Os dados obtidos através do inquérito por questionário indicavam que as maiores dificuldades estarão ligadas, por ordem decrescente de importância, às condições do mercado de trabalho (51,1%), aos próprios alunos (47,4%) e às entidades empregadoras (34,3%), situando-se num plano secundário as dificuldades mais directamente relacionadas com as entidades formadoras (13,1%) (quadro III.3.27).⁵¹⁶

Os elementos constituintes destes quatro tipos de dificuldades evidenciam a fraca capacidade dos alunos para actuarem sobre os mesmos e provocarem alterações significativas. Na verdade, se a não regularização da situação militar e a não aquisição ou não melhoria de competências pessoais no domínio da procura de emprego constituem dificuldades que os alunos poderiam ultrapassar mediante a adopção de algumas práticas, num período de tempo não muito lato, já outros elementos que integram os diferentes tipos de dificuldades são de mais difícil resolução. Como podem os alunos ultrapassar a sua falta de experiência profissional no momento em que procuram entrar no mercado de trabalho?⁵¹⁷ Como podem enfrentar com sucesso a falta de confiança das entidades

⁵¹⁶ Uma análise em função do sexo revela que raparigas e rapazes apreendem de forma diametralmente oposta as referidas dificuldades de integração no mercado de trabalho. Os rapazes estão mais preocupados com as dificuldades que lhes são mais próximas - entidades formadoras (38,9%) e os próprios (35,4%) - e em relação às quais as possibilidades de sucesso de acções que possam levar a efeito são mais realistas; as suas menores preocupações com as dificuldades que lhes são menos próximas e sobre as quais menores possibilidades de êxito têm numa eventual acção - mercado de trabalho (31,4%) e entidades empregadoras (25,5%) - explicam-se, em grande medida, pela situação «mais favorável» que estes dois tipos de dificuldades representam ou apresentam para eles, por comparação com as raparigas (quadro III.3.27). As raparigas, ao contrário dos rapazes, percebem como as dificuldades maiores aquelas que lhes são menos próximas e em relação às quais menos capacidade de acção detêm, isto é, as entidades empregadoras (74,5%) e o mercado de trabalho (68,6%), relegando para plano secundário as preocupações com as dificuldades referentes a elas próprias (64,6%) e às entidades formadoras (61,1%). Como se tem vindo a referir, as realidades socioeconómicas e socioculturais angolanas, traduzidas nas condições de acesso e permanência no mercado de trabalho, são mais favoráveis aos rapazes do que às raparigas: eles, mais do que elas, têm maiores oportunidades de aceder ao mercado de trabalho e de nele permanecerem.

⁵¹⁷ Os alunos/formandos que tiveram oportunidade de realizar um estágio profissional constituem uma minoria, cerca de um quarto (28,08%) (quadro III.3.28). Esta situação explica-se, em grande medida, pelas fracas oportunidades proporcionadas pelo mercado de trabalho, situação que contribui de forma pouco positiva para a melhoria das competências profissionais da mão-de-obra e, bem assim, para uma melhor inserção profissional de todos aqueles que esperam entrar ou que estão no mercado de trabalho. De entre os alunos/formandos que realizaram um estágio profissional, são os rapazes (32,25%), mais que as raparigas (25,86%), que tiveram mais oportunidades. Este dado corrobora, por um lado, a maior propensão dos elementos do sexo masculino para a entrada no mercado de trabalho, por comparação com os elementos do sexo feminino, e traduz, por outro lado, a situação desigualitária e desfavorável à mulher no acesso e

empregadoras nas competências/qualificações dos diplomados? Como podem ultrapassar os desajustamentos que se verificam entre as formações oferecidas/realizadas pelas diversas entidades formadoras e as reais necessidades ou capacidades do mercado?⁵¹⁸

A análise dos dados produzidos através das entrevistas, que ajuda a aprofundar os pensamentos dos alunos sobre os obstáculos ligados à integração no mercado de trabalho, corrobora a existência de uma multiplicidade de dificuldades que eles esperam enfrentar, por um lado, e a sua firme determinação em enfrentá-las, tendo em vista ultrapassar ou minorar os efeitos nefastos, por outro. O «tráfico de influência» e os baixos salários são dois constrangimentos relativos ao mercado de trabalho que afectam negativamente o desempenho/produção dos trabalhadores e das entidades empregadoras. Estes últimos podem provocar, aliás, a insuficiência de recursos económicos e financeiros para cobrir as despesas dos trabalhadores (e seus familiares), obrigando-os a recorrer a outros expedientes para compensarem esse défice do orçamento familiar, desde o recurso a trabalhos complementares, como a venda nos mercados informais, às diversas modalidades de «tráfico de influência», com destaque para as práticas da «gasosa».

O risco de se não poder desenvolver as actividades profissionais com competência e profissionalismo, associado à insuficiência de conhecimentos/competências adquiridos no processo de formação, constitui um tipo de dificuldades que se referem aos próprios alunos. Na origem da insuficiência dos conhecimentos e competências adquiridos no quadro das formações realizadas está, entre outras razões, a debilidade do saber-fazer adquirido, assente, sobretudo, nas práticas de ensino/aprendizagem que sobrevalorizam os componentes «teóricos», em detrimento dos «práticos» ou «experimentais».⁵¹⁹

Junto das entidades empregadoras, os alunos esperam confrontar-se, entre outros aspectos, com as fracas condições de trabalho ou os constrangimentos diversos que estas

permanência no mundo do trabalho. Com efeito, por tradição, é reservada à mulher uma função produtiva mais ligada ao trabalho doméstico, enquanto ao homem é incentivada a entrada no mercado de trabalho, fora do espaço doméstico.

⁵¹⁸ À semelhança de outros candidatos ao emprego, como os desmobilizados, os deslocados ou os refugiados, os diplomados dos diversos subsistemas de ensino carecem, de uma forma geral, de qualificação profissional, isto é, de competências (necessárias e suficientes) adequadas às práticas profissionais (Lukinda, 2005).

⁵¹⁹ Os referidos testemunhos dos estudantes Saturnino e Teotónio remetem para o carácter essencialmente «teórico» dos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio, mesmo nas áreas de Ciências e Tecnologia, como a Informática (cf. *supra*, cap. III.2.2). Já Margarida, aluna do IMNE-Marista, considera que está a adquirir, nessa instituição de ensino, os conhecimentos «teóricos» e «práticos» necessários e suficientes para o exercício da prática profissional: «[...] quando acabar o Ensino Médio Normal do IMNE-Marista estarei pronta para me integrar no mercado de trabalho. Estou a preparar-me para isso, posso até desempenhar o cargo de directora (para além da didáctica, estudamos a Organização e Gestão Escolar - OGE); eu esforço-me e a instituição também me ajuda, os professores dão a matéria e eu faço o esforço para aprender. As nossas notas podem ser 14, mas é um 14 verdadeiro, fruto do nosso sacrifício e não de um 'dinheiro', da 'gasosa'.» [Margarida]. Todos esses alunos esperam, no entanto, que no Ensino Superior possam melhorar as suas competências para exercerem as suas actividades profissionais de forma mais competente.

entidades possam impor aos trabalhadores. De entre as dificuldades associadas àquelas primeiras, destacam-se as muitas carências materiais e financeiras que afectam as entidades empregadoras, e de entre as segundas, ressaltam-se as condições concorrenciais do mercado ou os objectivos específicos das próprias entidades empregadoras que podem inibir o espírito criativo e empreendedor dos trabalhadores/colaboradores, como, por exemplo, a imposição de objectivos de produtividade e desempenho profissional irrealistas ou os processos de avaliação de desempenhos profissionais dos trabalhadores feitos com base em critérios e graus de exigência exagerados e/ou injustos.

Ligadas às entidades formadoras, finalmente, destacam-se a desvalorização dos diplomas/qualificações e o não desenvolvimento de actividades profissionais nas áreas em que se detém formação, conhecimentos/competências, enquanto dificuldades que podem inibir a rentabilização dos conhecimentos/competências adquiridos nas formações realizadas.

Essas dificuldades que os alunos enfrentam no acesso e permanência no mercado de trabalho podem, em última instância, comprometer as possibilidades de consecução de ganhos económicos, financeiros e sociais, associados aos níveis de formação realizados, ao contribuírem para a materialização de «empregos não-compatíveis» e o exercício de actividades profissionais que não são as que se desejam. Na origem dos desfasamentos existentes entre profissões desejadas e profissões exercidas estão razões diversas, mormente a fragilidade do mercado de oferta de trabalho, que se reflecte numa capacidade limitada de a economia absorver a mão-de-obra qualificada e disponível; os desequilíbrios e desajustamentos que se verificam entre as ofertas de formação e as ofertas do mercado de emprego; os processos pouco transparentes de recrutamento de pessoal, que obedecem não tanto aos critérios de qualidade/competência dos candidatos aos postos de trabalho, mas, sobretudo, à «cunha» ou à «gasosa», entre outras formas de influência; ou as pressões da sociedade, em geral, e das famílias, em particular, para a procura crescente de mais formação, sem que o mercado de oferta de trabalho possa corresponder a essa procura. Num contexto da estreiteza do mercado de oferta de trabalho como é o angolano, a ameaça e/ou ocorrência efectiva do desfasamento entre profissões desejadas e profissões exercidas tem consequências nefastas, nomeadamente a inibição de investimento na formação, com vista ao exercício profissional, o forte condicionamento das escolhas profissionais dos alunos (e famílias) ou, mesmo, os desempenhos profissionais deficitários.⁵²⁰

⁵²⁰ Atente-se ao seguinte testemunho de Adriano, que ressaltava os efeitos nefastos na formação dos alunos provocados pelas perspectivas futuras pouco positivas: «[...] voltando ainda aos casos dos meus colegas na

É com naturalidade e optimismo moderado que os alunos encaram, no entanto, as enormes dificuldades de acesso e permanência no mundo do trabalho, em dissonância com as perspectivas mais catastrofistas sobre a inserção profissional dos diplomados, alimentadas precisamente por aquelas dificuldades (cf. Chaves *et al.*, 2009). Enfrentam-nas, procurando, umas vezes, evitá-las, outras vezes, adaptar-se a elas e, outras vezes ainda, ultrapassá-las. Eles procuram acumular experiências de trabalho, desenvolvendo algumas actividades profissionais, ainda no período de formação, em áreas de futura actividade profissional, numa aproximação/ingresso «facilitado e antecipado» ao mundo do trabalho; procuram realizar formações escolares e profissionais em domínios de conhecimentos variados e abrangentes, ainda que não sejam dos seus interesses genuínos, numa estratégia de rentabilização das práticas profissionais diversas associadas à possibilidade de mobilização dos conhecimentos/competências adquiridos; e procuram preparar-se para «aprender a gostar» das actividades profissionais que venham a desenvolver, numa tentativa de adaptação às novas realidades profissionais e de exercício dessas profissões com competência. É o que comprovam os testemunhos seguintes de Fagundes e Bernardo:

«[...] num mercado de emprego complicado [estreito] as possibilidades de obter um emprego são limitadas. Mas tenho pensado na possibilidade de conseguir um emprego antes de terminar a formação superior porque até lá as coisas ainda se vão complicar mais [...] penso bater à porta de um patrono experiente, um advogado com nome no mercado, e se houver uma boa aplicação da minha parte como advogado estagiário, tudo será possível.» [Fagundes];

«[...] fiz o Ensino Médio Técnico de jornalismo, mas não estou no jornalismo activo; não estou porque não encontro emprego nos órgãos de informação. Apareceu uma outra área e estou a aproveitar essa oportunidade [...] talvez amanhã venha a fazer parte desses poucos que fazem outras tantas coisas [múltiplas actividades profissionais] e ganham muito dinheiro. Com uma formação mais abrangente tudo será mais fácil. Há quem tenha feito curso superior de Relações Internacionais e está a trabalhar na área de comunicação, como especialista em relações internacionais, por exemplo; alguns são grandes comentadores de assuntos internacionais e nacionais.» [Bernardo].

minha Faculdade, muitos deles estão desmotivados; o número de reprovações neste semestre vai ser elevado, porque a maior parte dos estudantes empenha-se nos 1º e 2º anos, e no 3º ano dão conta que, por exemplo, as possibilidades de encontrarem um lugar no mercado de emprego são fracas. Os processos de candidaturas de empregos dão a impressão que são uma brincadeira; e eu já vivi esta experiência, elas [empresas] colocam anúncios de empregos nos jornais, as pessoas aparecem, fazem os testes e os resultados nunca mais saem.» [Adriano].

A vivência da situação de «desfasamentos» entre profissões desejadas e profissões efectivamente exercidas, num dado momento, não equivale, por conseguinte, à impossibilidade total e em definitivo da concretização do exercício de actividades profissionais desejadas. Uma situação de desfasamento pode, de facto, constituir apenas e só uma fase transitória na vida profissional das pessoas (pelo menos, tal como os alunos tendem a apreendê-la), que a utilizam para prepararem a materialização do exercício de actividades profissionais específicas, desejadas, num futuro mais ou menos longínquo.⁵²¹

Na base destas atitudes e estes comportamentos dos alunos está a importância que atribuem à educação escolar, mormente a formação de nível mais elevado, reconhecendo o seu grande potencial de rentabilização em termos económicos, financeiros e sociais na realidade socioeconómica e política angolana. Eles reconhecem a existência de uma relação forte entre níveis de formação atingidos e níveis de prestígio social, compensações económicas e financeiros alcançados, associados às práticas profissionais: quanto mais elevados os níveis de formação escolar/profissional adquirida, mais elevadas são as compensações económicas, financeiras ou sociais obtidas; os elevados níveis formação alcançados tendem a valer-se em si mesmos (independentemente da área de conhecimento), proporcionando elevados benefícios económicos, financeiros e sociais.

III.3.3 Uma capacidade de projecção e antecipação do futuro

O domínio do pensamento abstracto - da projecção ou antecipação do futuro, da programação de acção - é próprio da aprendizagem escolar e, por isso, está mais próximo dos grupos sociais e famílias escolarizados. Os grupos sociais e famílias mais favorecidos em termos das condições socioeconómicas e culturais, que estão mais habituados a conviver com acções no longo prazo, tenderiam a deter maiores facilidades de definição de projectos - representações de futuros - do que os grupos ou famílias desfavorecidos, que tenderiam a concentrar as suas atenções, sobretudo, nas vivências no curto prazo. Estas facilidades estariam na origem da ligação do sucesso escolar dos alunos pertencentes a

⁵²¹ Uma jovem como Valéria, que gostaria de, um dia, poder exercer medicina, não descarta esta possibilidade, apesar de estar disposta a fazer, no presente, o curso de engenharia informática. Como afirma, «[...] medicina era o que queria mesmo fazer. Mas como, de momento, não é possível, decidi trabalhar, tentar arranjar dinheiro. Não posso ficar sem uma formação superior, porque hoje o salário está dependente de uma formação superior; vou tentar fazer o curso de informática. Durante o tempo que faço informática vou tentando acumular algum dinheiro, buscar alguns conhecimentos; e se conseguisse uma bolsa para fazer medicina, faria.» [Valéria]. Florêncio está ciente de que, se for para o mercado de trabalho após a formação do Ensino Médio, como professor de Educação Moral e Cívica, viverá uma situação de desfasamento, já que queria ser professor de Filosofia - uma área profissional para a qual não existe oferta formativa. Mas sabe, também, que ser professor de Educação Moral e Cívica, ao nível do Ensino Médio ou Secundário, permitir-lhe-ia criar condições (ganhar o sustento) que pudessem viabilizar uma formação futura ao nível do Ensino Superior, por exemplo, em Sociologia ou Psicologia, cursos passíveis de permitir o exercício profissional mais próximo da profissão desejada.

grupos ou famílias favorecidos aos seus esforços para a obtenção do êxito social, do mesmo modo que, inversamente, as maiores dificuldades de definição de projectos dos grupos sociais ou famílias desfavorecidos estariam na origem da ligação do insucesso escolar dos filhos/alunos à sua falta ou fraqueza de ambições (Forquin, 1982). Nesta linha de pensamento enquadram-se os resultados de alguns estudos que indicam que as famílias detentoras de condições sociais baixas mantêm um fraco envolvimento na escolarização dos filhos, e que, não obstante as elevadas expectativas escolares para os filhos, detêm não tanto um projecto - uma acção programada -, mas sim um sonho, um voto, tudo indicando que não acreditam muito nas possibilidades reais de concretização dos seus desejos, devido à fragilidade das suas condições económico-financeiras ou às debilidades das capacidades das crianças (cf. Benavente e Correia, 1981). Outros resultados análogos tenderiam a confirmar que as famílias de condição social baixa, ao contrário das famílias de condição social elevada, detinham expectativas escolares mais baixas em relação aos filhos (Benavente e Correia, 1981). Autores como Pourtois e Desmet (1991) referem-se à resignação de alguns pais das classes mais desfavorecidas que detêm uma auto-imagem de um grupo sem capacidade para jogar o jogo escolar e alterar os percursos escolares dos filhos, marcados pelo insucesso; ao contrário destes, os pais das classes mais favorecidas deteriam uma auto-imagem mais favorável e tenderiam a encarar os percursos escolares dos filhos de forma mais confiante (Glasman, 1992).

A perspectiva que se defende neste trabalho, apoiada em princípios de análises e interpretações de resultados alcançados e apresentados, é diferente desta. Afirmou-se acima que os actores sociais, pertencentes a grupos, classes sociais e famílias favorecidos ou não desfavorecidos detêm capacidade para definirem metas no domínio da educação escolar e de as articularem com acções necessárias à sua realização. Este princípio de análise é válido para todo o período de tempo que se refere este trabalho e, bem assim, para as decisões e acções que envolvem os diversos actores sociais e educativos, mormente alunos pertencentes a grupos sociais ou famílias desfavorecidos. A existência de um actor social ou agente activo detentor de intencionalidade e capacidade de decisão e acção constitui um pressuposto fundamental da noção de projecto que, enquanto representação de um futuro desejado, pressupõe a transformação da situação presente (Guichard, 1993; Guerra, 2006). Com efeito, os projectos dizem respeito não aos desejos ou intenções vagos, mas, antes, às ideias ou reflexões sobre o presente e o futuro desejados e, bem assim, aos meios que podem permitir a sua concretização (Guichard, 1993); noção próxima é a de expectativa, que se refere àquilo que se espera poder obter, tendo em consideração as condições actuais (Perron *et al.*, 1999).

Está claro que as capacidades de decisão e acção dos actores ou agentes sociais são afectadas pelas condições objectivas que os envolvem e pelas suas próprias subjectividades, o que significa que diversos factores, mormente os materiais e os simbólicos, condicionam a definição de projectos (Ballion, 1982). O referido domínio do pensamento abstracto, da projecção do futuro e da programação de acções, característico da aprendizagem escolar, constitui, por exemplo, um dos «factores simbólicos» que condicionam a definição dos projectos, tal como o espaço geográfico ou o rendimento económico, que se apresentam como factores materiais condicionadores dos mesmos (Ballion, 1982: 96-101). O mesmo é dizer que nos percursos escolares dos alunos, as suas decisões e acções, nomeadamente os projectos/expectativas escolares e profissionais, sujeitam-se a interferências de vários factores, mormente as suas características individuais, socioculturais ou as condições e os condicionamentos dos modos de funcionamento das escolas (Palos, 2009).

Partindo do referido princípio de análise adoptado neste trabalho, refuta-se, assim, a ideia de que os grupos sociais e famílias mais desfavorecidos não tenham projectos ou que as suas dificuldades de definição de projectos e os seus projectos menos ambiciosos bloqueiam, totalmente, a sua autonomia, as suas margens de manobra e as suas possibilidades de acção nos interesses próprios. Até porque os projectos e expectativas menos ambiciosos dos grupos sociais e famílias mais desfavorecidos, sejam estes escolares e/ou profissionais, podem significar, apenas e só, que eles têm que enfrentar maiores dificuldades que os grupos sociais mais favorecidos para alcançarem certas metas (Forquin, 1982). Mais do que irracional ou pouco estratégico, o comportamento dos indivíduos pertencentes aos grupos desfavorecidos orientado para o imediato, como, por exemplo, gastar a totalidade dos rendimentos em consumos no presente, «não se precavendo» para as necessidades futuras, pode ser apreendido como sendo racional se se atender que semelhante acção é levada a cabo por detentores de poucos recursos – não favoráveis à acumulação –, que encaram o futuro com uma incerteza constante (Benavente *et al.*, 1991: 59); semelhante comportamento de grupos que vivem sob tensões permanentes, associadas à falta de perspectivas futuras, permitiria não só aliviar essas tensões, como também viver a vida, ainda que de forma fugaz. Neste quadro - e recorrendo-se à noção de racionalidade de comportamento presente em Boudon, que associa comportamentos ou condutas de sujeitos às «boas razões» que os sustentam e não tanto à articulação objectiva dos meios e fins (Boudon, 1990: 207 e 208; Van Haecht, 1992: 55-57) -, o comportamento dos grupos desfavorecidos pode ser considerado «estratégico» e «racional» face às debilidades das condições objectivas, porquanto existem

«boas razões» que o justifiquem (Benavente *et al.*, 1991: 57-62; 1994: 85). Tinha-se visto, aliás, como no quadro da análise estratégica, a racionalidade dos comportamentos dos actores sociais se definia, sobretudo, em relação aos contextos e oportunidades que se apresentavam ou aos comportamentos dos outros actores sociais e jogos que se estabeleciam entre eles, e não tanto em relação aos seus próprios objectivos.⁵²² Não quer isso significar que todos os projectos e expectativas sejam sempre eficazes ou concretizados, até porque a eficácia de projectos e estratégias está associada ao acesso de informação e à autoconfiança na realização dos desejos (Ballion, 1982). Como se sabe, face a uma realidade representada como sendo estranha e incerta, os indivíduos podem procurar usar uma «conduta mágica» que surge como um obstáculo à eficácia das suas estratégias (Ballion, 1982: 113). Os grupos sociais mais desfavorecidos, por exemplo, tendem a transmitir aos filhos esse pensamento mágico que pode traduzir-se em esperar que uma situação se resolva por si mesma (ou ser vista, igualmente, como uma resposta face às dificuldades que se lhes colocam devido às suas fracas condições socioeconómicas de existência) (Benavente *et al.*, 1991); pensamento mágico que pode se traduzir, igualmente, em expectativas escolares irrealistas no início da trajectória escolar, embora, na fase posterior, tendam a ser mais conformes com as oportunidades objectivas (Grácio, 1982).⁵²³ Seja como for, o que se afirma aqui é que todas as famílias possuem projectos para os filhos, que podem passar, designadamente, por alcançarem posições sociais e profissionais elevadas e prestigiadas (Benavente e Pinto Correia, 1981; Cullingford, 1985; Pourtois *et al.*, 1994; Canjundo, 2010).

O que verdadeiramente importa reter aqui é que a relação existente entre grupos sociais ou famílias e projectos face à escola não é linear nem determinista (Ballion, 1982), contribuindo, para tanto, vários elementos. Um deles diz respeito ao facto de os diferentes grupos sociais e famílias deterem capacidades distintas para alterar os seus projectos escolares perante as dificuldades de concretização dos mesmos; os quadros superiores ou as profissões liberais, por exemplo, tendem a ser mais rígidos relativamente ao valor da escola e aos projectos escolares dos filhos, enquanto as burguesias proprietárias são mais flexíveis a alterações nos seus projectos escolares (Gilly, 2002). Outro elemento refere-se ao facto de os grupos sociais ou famílias poderem rentabilizar, nos seus próprios interesses, os seus capitais sociais, experiências e vivências, incluindo-se aqui as redes de interconhecimento e pessoas (familiares, amigos, pessoas conhecidas, vizinhos), entre

⁵²² Cf. *supra*, cap. I.2.2.

⁵²³ Cf., a este respeito, a distinção entre aspirações efectivas, aspirações sonhadas e simples projectos (Bourdieu, 1974; Grácio, 1982); para uma distinção das noções de aspirações idealistas e aspirações realistas, cf. Perron *et al.* (1999) e Marcoux-Moisan *et al.* (2010).

outros (Grácio, 1997b, 1998b; Gilly, 2002). Um terceiro elemento diz respeito ao facto de os projectos e de as representações dos grupos sociais não serem estáticas, tanto mais que os grupos sociais tendem a apropriar-se ou a adoptar projectos e estratégias de outros grupos; a procura de ensino superior, por exemplo, que antes constituía uma prática quase exclusiva dos grupos sociais mais favorecidos, é hoje apanágio de quase todos os grupos sociais. Os grupos sociais mais desfavorecidos, que tendem a associar a mobilidade social ascendente à escolarização - reflexo da importância que atribuem ao ensino/formação -, têm vindo a procurar cada vez mais formação e formação de nível mais elevado. A este propósito, Gilly (2002) fala em fascínio das classes populares pelo modelo cultural dominante. Uma ilustração da evolução de projectos e expectativas escolares em Portugal, apreendida através da procura de ensino, é apresentada por Grácio (1986, 1997b, 1998b). O autor explicita três estádios na procura de educação: «estádio da procura tradicional» (até aos anos 50 do século passado), «estádio da procura optimista» (a partir dos anos 50 do século passado) e «estádio da procura desencantada» (depois do primeiro quartel dos anos 70 do século passado) (Grácio, 1986: 30-32, 117-128; 1997b: 20-31; 1998b: 162-164). Salvaguardando as devidas diferenças, pode identificar-se uma evolução algo semelhante em Angola.⁵²⁴ Um estágio de procura tradicional de educação, que se teria verificado até aos finais dos anos 50 do século passado, caracterizava-se por uma procura de educação muito limitada ao nível do Ensino Primário e liderado, fundamentalmente, pelas populações da sociedade central (formada pelos colonos) nas grandes cidades (Luanda, Lubango, Benguela e Huambo); as populações africanas ou aquelas mais desfavorecidas tinham poucas possibilidades de perceberem a educação enquanto meio de ascensão social, quão pequenas eram as oportunidades educativas a que tinham acesso. Um estágio de procura optimista da educação iniciava-se nos primórdios dos anos 60 e prolongava-se nas décadas que se seguiram à Independência, por efeito conjugado do atraso que se verificara no passado anterior aos anos 60 e da revalorização da educação e ensino a partir de então (traduzido numa generalização de educação além do Ensino Primário) e no Estado pós-colonial (traduzido no aumento da oferta e procura de ensino em todos os níveis). Um estágio da procura desencantada da educação, finalmente, que está muito associada ao fenómeno da desvalorização do diploma. Este estágio coincide, *grosso modo*, com o início da década de 90 do século passado, reforçando-se no virar do milénio, altura em que o país inicia uma nova etapa na sua existência - a paz - e se aprova a última reforma educativa (2001). Nesta última década do século passado, o país assiste ao surgimento e desenvolvimento sem precedentes do ensino privado, em todos os níveis de

⁵²⁴ Cf. *supra*, caps. II.1 e II.2.

ensino, em resposta à grande procura de educação. O fenómeno da desvalorização do diploma reflecte-se na necessidade de maiores investimentos na educação para se poder alcançar ganhos económicos, financeiros e sociais mais elevados. Eis uma razão pela qual os grupos sociais, as famílias e os indivíduos tendem, hoje, a ter expectativas escolares cada vez mais elevadas (formação ao nível de pós-graduação) e os níveis de escolaridade alcançados pelos filhos tendem a ser cada vez superiores aos dos seus ascendentes, condição necessária, aliás, neste contexto, para a manutenção e/ou reforço das posições sociais.

Os alunos angolanos pertencentes a grupos sociais e famílias desfavorecidos ora estudados revelam deter ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais. Em termos escolares, manifestam a intenção de estudar até aos níveis mais elevados, sendo de destacar que os indivíduos mais ambiciosos são os que mais dificuldades enfrentam. São os casos dos alunos pertencentes a famílias menos escolarizadas e das raparigas, facto que remete para a confirmação da valorização da educação escolar enquanto mecanismo de mobilidade social e melhoria das condições de vida presentes e futuras. As grandes ambições em termos de projectos e expectativas profissionais reflectem-se nas preferências pelas profissões «clássicas» (advogado, juiz, médico, jornalista, economista, diplomata, engenheiro), as profissões mais desejadas, e pelo exercício profissional na capital, local que vem proporcionando às populações melhores condições de vida.

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais estão associados às possibilidades de obtenção de benefícios pessoais, familiares ou, mesmo, colectivos (nacionais). Com a realização da formação de nível elevado (Ensino Superior) os alunos desejam, entre outros, aceder a um determinado tipo de conhecimento; adquirir um capital específico - escolar -, que surge enquanto instrumento fundamental para se enfrentar os desafios da vida quotidiana; apropriar-se de um tipo de património portador de um grande potencial multiplicador e capaz de rentabilizar outros tipos de patrimónios (material, cultural, social, entre outros); beneficiar-se dos efeitos práticos da formação de nível superior, tal como outros detentores desse nível de formação, como, de resto, a realidade de todos os dias confirma; apropriar-se de um tipo de património que representa, para muitos alunos não detentores de outros tipos de patrimónios, um último.⁵²⁵ No domínio

⁵²⁵ Um recurso fundamental para a obtenção, manutenção ou melhoria das posições sociais de uma geração para a outra. As debilidades das condições socioeconómicas das famílias favorecem a valorização da educação escolar, que pode se traduzir em fortes investimentos escolares dos descendentes. Se é verdade que a educação escolar surge como um mecanismo reprodutor das desigualdades sociais, também não é menos verdade que ela emerge como um veículo capaz de reduzir aquelas desigualdades (Grácio, 2002; Abrantes, 2011). Eis a ideia de complementaridade dos modelos accionalista-utilitarista (que prescreve a liberdade

profissional, os alunos esperam obter «empregos compatíveis», isto é, empregos que permitem alcançar compensações equivalentes aos níveis de formação realizados e, bem assim, condições para o prosseguimento de estudos para aqueles que queiram ou tenham condições para o fazer.

É verdade que a concretização desses ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais é condicionada pelos múltiplos constrangimentos de ordem sociocultural e socioeconómica, que acabam por provocar uma contenção das ambições dos próprios projectos e expectativas. Os alunos estão conscientes desses constrangimentos. Reconhecem que as ameaças à concretização dos projectos e expectativas de realização de formação de nível mais elevado são grandes e reais, contribuindo para tanto razões associadas à realidade socioeducativa angolana (escassez de oferta educativa, processos burocrático-administrativos exagerados e pouco transparentes, desigualdades de acesso ao sistema de ensino), aos alunos (desempenhos escolares pobres, reprovações, interrupções de estudo) e às famílias (debilidades económico-financeiras); estão convictos que, nos níveis de ensino mais avançados, mormente Ensino Superior, se deparam com inúmeras dificuldades que atribuem, sobretudo, às instituições escolares (carência de material didáctico-pedagógico, maior rigor e exigência do Ensino Superior, debilidades pedagógicas dos docentes), à sociedade em geral (representações das instituições escolares e seu potencial de empregabilidade), e menos às famílias (fragilidades das condições socioeconómicas e financeiras) e aos próprios (preparação escolar deficitária, falta de tempo, sobretudo quando se é estudante-trabalhador, idade elevada, assunção de responsabilidades familiares). Por outro lado, procuram fazer tudo para enfrentarem esses constrangimentos, nomeadamente alterando as suas condições de vida presentes, procurando melhores condições económicas e aplicando-se nos estudos. No que diz respeito aos projectos e expectativas profissionais, os alunos reconhecem a existência de grandes dificuldades no acesso e permanência no mercado de trabalho. A debilidade do mercado de oferta de trabalho ou os processos de selecção/recrutamento de colaboradores pouco transparentes e não promotores de igualdade de oportunidades, como, por exemplo, o «tráfico de influência», constituem alguns factores responsáveis por essas dificuldades; os alunos esperam, igualmente, defrontar-se com numerosas dificuldades quando estiverem integrados no mercado de trabalho, dificuldades associadas aos próprios (insuficiência dos

relativa dos actores sociais) e culturalista-estuturalista (que preconiza a determinação dos projectos dos indivíduos pela socialização associada à origem social) (Grácio, 1997b), que remete, por sua vez, para o carácter não determinista das heranças familiares nos processos de escolarização dos alunos e, bem assim, a existência de alguma margem de autonomia e manobra desses actores sociais nesses mesmos processos (Grácio, 1997b, 2002; Duru-Bellat, 2003; Lahire, 1993, 2004; Diogo, 2013; Abrantes, 2011; Justino, 2013; Palhares, 2013).

conhecimentos adquiridos, risco de não desenvolverem as actividades profissionais com competência e profissionalismo), às condições de mercado de trabalho (efeitos do «tráfico de influência», baixo salário), às entidades empregadoras (fracas condições de trabalho, diversos constrangimentos impostos, como carência materiais e financeiros) e às entidades formadoras (desvalorização do diploma, não desenvolvimento das actividades profissionais nas áreas de formação/competências adquiridas). Para enfrentar essas dificuldades, que provocam consequências nefastas, nomeadamente a inibição de investimentos na formação, o condicionamento de escolhas profissionais, os desempenhos profissionais pouco conseguidos ou o comprometimento das possibilidades de se alcançar os ganhos previstos ou esperados com a realização da formação, os alunos procuram acumular experiências de trabalho, realizar formações em domínios variados e abrangentes ou aprender a «adaptar-se», a «gostar» das actividades profissionais que desenvolvem.

Os alunos não ignoram, com efeito, as muitas dificuldades que constroem os seus projectos/expectativas escolares e profissionais (Van Zanten, 1985). Muito pelo contrário, procuram enfrentá-las e reconhecem que, enquanto membros de grupos ou famílias desfavorecidos não detentores de outros tipos de património (material, financeiro e cultural), dependem cada vez mais da educação escolar para melhorar as suas condições de vida presente e futura (cf. Zago, 2012); o fascínio dos grupos sociais e famílias de baixa condição social (e com filhos detentores de percursos escolares marcados por insucesso escolar) pelo modelo cultural dominante, associado à valorização dos saberes escolares como meio de ascensão social, de que falava Gilly (2002), traduzir-se-ia, por exemplo, na sua insistência em manterem elevadas as expectativas escolares dos filhos. Os alunos angolanos ora estudados procuram, como se demonstrou, realizar os seus ambiciosos projectos e expectativas escolares/profissionais, actuando no sentido de alterarem as suas situações de debilidades, procurando apoios económico-financeiros ou procurando realizar «cursos»/«formações» extra-escolares. Eles preconizam relações estreitas entre exercício profissional e formação escolar.⁵²⁶ A grande importância que atribuem à educação escolar na aquisição das condições de melhoria de vida, nomeadamente através da obtenção de benefícios económicos, financeiros e sociais, funda os seus fortes investimentos no ensino; sustenta as suas acções destinadas a facilitar a obtenção de «empregos compatíveis» ou a evitar «empregos não compatíveis». É essa importância atribuída à educação escolar que suporta, igualmente, os elevados graus de congruência dos seus ambiciosos projectos e

⁵²⁶ Cf. a este propósito a análise da relação que os jovens mantêm com a formação e com o trabalho e, bem assim, a relação que estabelecem entre a formação e os seus percursos/projectos profissionais e formativos em Alves (2006, 2009) e Sidalina Almeida (2009).

expectativas profissionais e, bem assim, algumas inconsistências pontuais associadas à «incongruência do sistema de ensino».

A vivência e superação mais ou menos bem conseguida no dia-a-dia dos constrangimentos associados aos processos de escolarização e de integração no mercado de trabalho reforçam a convicção dos alunos sobre a importância da educação escolar e as possibilidades de concretização dos seus projectos e expectativas escolares/profissionais.⁵²⁷ É neste quadro que eles procuram ultrapassar as dificuldades com que se confrontam, realizando «cursos» diversos, com vista ao enriquecimento dos currículos académicos e profissionais; preparando-se para as «provas de acesso» à Universidade; procurando apoios para a realização das formações, como as bolsas de estudo; recorrendo às práticas da «gasosa», para poderem prosseguir estudos ou ingressar no mundo do trabalho; entrando de forma precoce no mundo de trabalho; ou procurando realizar os seus estudos por etapas como forma de assegurarem a continuidade e conclusão de estudos. Na base dessas atitudes e desses comportamentos dos alunos estão a importância que atribuem à educação escolar e o reconhecimento do seu potencial. Para eles, os elevados níveis de formação alcançados tendem a valer por si mesmos, além de que poderão proporcionar elevados benefícios económicos, financeiros e sociais, associados ao exercício das práticas profissionais.

⁵²⁷ A escola/formação escolar, mormente a excelência escolar, desempenha um importante papel nas estratégias de reprodução social, através da inserção no mercado de trabalho e ocupação das melhores posições (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007). Note-se, no entanto, que, devido a outros tantos factores, ela não garante sempre (em quaisquer circunstâncias e em todo o lugar) o acesso ao mercado de trabalho e os eventuais benefícios associados (Palhares, 2013).

III.4 Práticas educativas estratégicas

Após a análise das condições de escolarização, que se constituem como factores explicativos das práticas educativas estratégicas dos alunos, trata-se, finalmente, de retomar, de forma mais sistematizada, os diversos elementos dessas práticas referidas ao longo do trabalho e proceder à sua discussão, tendo em consideração aquelas condições de escolarização. Num primeiro momento, essa discussão debruça-se sobre os elementos de práticas educativas estratégicas dos alunos relativas às suas escolhas escolares: preferências e escolhas feitas, gestão das fontes de influência dessas escolhas, adopção de critérios de escolhas escolares, mudanças e intenções de mudanças das escolhas escolares feitas, apresentação de múltiplas candidaturas à entrada no sistema de ensino e, finalmente, realização de «cursos» extra-escolares. Os alunos angolanos de parcos recursos socioeconómicos enfrentam grandes constrangimentos e dificuldades nos seus processos de escolarização. Devido a esses constrangimentos e dificuldades, as suas práticas educativas estratégicas não correspondem aos seus desejos e interesses genuínos ou primordiais. Estas emergem, assim, na maioria das vezes, como as práticas possíveis, embora não deixem de representar um importante passo rumo à concretização dos interesses dos alunos, mormente a obtenção de ganhos imediatos e futuros em termos económicos, financeiros, sociais ou culturais; são decisões e acções apropriadas nos contextos em que ocorrem, permitindo, tanto quanto possível, garantir a continuidade e conclusão de estudos, condição imprescindível à obtenção dos referidos ganhos imediatos e futuros.

Num segundo momento, a discussão e análise recai sobre as práticas educativas estratégicas reveladoras dos esforços dos alunos destinados a assegurar a realização dos estudos que hão-de garantir a concretização dos seus interesses e desejos: procura insistente de apoio económico-financeiro, aplicação nos estudos e recurso ao «tráfico de influência».

Num terceiro e último momento, procede-se a uma interpretação das práticas educativas estratégicas dos alunos angolanos membros de grupos sociais ou famílias desfavorecidos, de acordo com os princípios de análise adoptados no decurso deste trabalho. Estas práticas educativas estratégicas, enquanto atitudes e comportamentos «estratégicos» destinados à realização bem-sucedida do processo de escolarização, são em tudo semelhantes às dos indivíduos pertencentes a grupos sociais favorecidos e ficam a dever-se, sobretudo, à sobrevalorização da educação escolar e das estratégias que permitem concretizar essa sobrevalorização. Traduzem, por outro lado, a capacidade de decisão e

acção destes alunos, associada à sua competência de leitura crítica das realidades escolar e familiar e, bem assim, de projecção ou antecipação do futuro.

III.4.1 As escolhas escolares

III.4.1.1 Preferências e escolhas feitas numa realidade educativa constrangedora

A expansão do sistema de ensino angolano, traduzida no aumento do número de alunos matriculados desde as vésperas da Independência, é uma realidade reconhecida e para a qual tem contribuído o ensino de iniciativa privada, sobretudo a partir do início da década de 90 do século passado.⁵²⁸ Este crescimento importante do ensino, que reflecte o reforço da democratização do próprio sistema de ensino ao longo dos anos, não satisfaz, no entanto, as necessidades de procura sentidas. A insuficiência de oferta educativa face à procura espelha-se nas escolhas escolares dos alunos - instituições de ensino e cursos/áreas de formação - que surgem, fundamentalmente, enquanto «escolhas possíveis» e não «escolhas desejadas». Associadas às condições de grupos ou classes sociais socioeconomicamente mas desfavorecidos, essas escolhas reflectem situações de desigualdades sociais, que se acentuam sobretudo nos níveis de ensino além do Ensino Primário, e confirmam, por outro lado, a relevância das heranças familiares dos alunos nos seus processos de escolarização (Duru-Bellat, 2003). Note-se, no entanto, que as referidas «escolhas escolares possíveis» não significam que os alunos (e suas famílias) pertencentes a grupos socioeconómicos desfavorecidos estejam inibidos de concretizar todas e quaisquer estratégias ou racionalidades nas suas decisões e acções no âmbito da formação escolar. Pelo contrário, aquelas escolhas escolares, realizadas em contextos de extremo condicionamento, traduzem estratégias e racionalidades adequadas dos alunos aos momentos e circunstâncias que são materializadas (Bowe *et al.*, 1994; Nogueira, 2005; Diogo, 2013). De resto, nas escolhas escolares dos alunos interferem outros factores, igualmente, importantes que estão fora do restrito quadro socioeconómico de origem, mormente os que se referem a características individuais, institucionais (escolas) ou redes de sociabilidades/convivialidades sociais e de vizinhança (Mateus, 2002; Vieira, 2013).

As condições de escolarização em Angola estão marcadas, por conseguinte, pela coexistência das crescentes oportunidades educativas e dos enormes constrangimentos. Um exame da estrutura da procura do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) confirma esta realidade socioeducativa de grandes

⁵²⁸ Integram esta contribuição, igualmente, as respostas de ensino de iniciativa comunitária, como as da ONG angolana Associação das Escolas Comunitárias (AES) que actua na periferia da cidade de Luanda, junto das populações detentoras das mais frágeis condições socioeconómicas, ao nível da escolarização de base (cf. Mendes, 2012). Sobre as estratégias do desenvolvimento comunitário, cf. Carmo (2007).

dificuldades. A análise dos dados produzidos através do inquérito por questionário mostra que cerca de um quinto dos alunos inquiridos (21,6%) apresenta duas ou mais candidaturas de ingresso, numa estratégia que visa aumentar as possibilidades de obtenção de uma vaga no sistema de ensino (quadro III.4.1); mais de um terço dos alunos inscritos vive uma situação de não satisfação das expectativas (24,0% dos alunos estudam, não nos tipos de instituições de ensino que desejam, nem nos cursos/áreas de formação do seu interesse)⁵²⁹ ou apenas uma situação de satisfação parcial (14,0% dos alunos frequentam os tipos de instituições de ensino que desejam, mas não os cursos/áreas de formação do seu interesse) (quadro III.4.2); os níveis de satisfação das expectativas dos alunos inscritos distribuem-se de modo desigual, sendo que o tipo de instituição de ensino e cursos/áreas de formação que «mais corresponde» aos desejos/interesses dos alunos inquiridos (40,8%) - Ensino Médio Normal⁵³⁰ - fica a dever-se à maior oferta educativa disponível e não aos desejos/interesses genuínos dos alunos (quadro III.4.3).⁵³¹

As escolhas escolares dos alunos no acesso e permanência no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) resultam, por conseguinte, não tanto da selecção simples entre opções, mas, sobretudo, dos ajustamentos que se verificam entre a oferta e a procura de ensino, traduzidos, na maioria das vezes, na aceitação da «oferta» existente, aquilo que aqui se designa por «sentido de aproveitamento de oportunidades surgidas». Num contexto de insuficiência de oferta educativa, em que mais de um terço dos alunos estuda em instituições de ensino e cursos/áreas de formação que não deseja, a procura de ensino e as escolhas escolares apresentam-se muito condicionadas.⁵³²

⁵²⁹ Segue-se de perto a noção de níveis de «satisfação das expectativas» utilizada por Balsa *et al.* (2001: 75), que associa os desejos/interesses dos alunos manifestados na primeira opção de candidatura (tipo de instituição de ensino e cursos/áreas de formação) à situação efectiva de inscrição/matricula. A situação de satisfação total verifica-se quando a frequência de um dado tipo de instituição de ensino e cursos/áreas de formação corresponde à primeira opção de candidatura; a situação de satisfação parcial das expectativas ocorre quando apenas uma das componentes corresponde à primeira opção - frequência do tipo de instituição de ensino, mas não os cursos/áreas; a situação de não satisfação das expectativas, finalmente, ocorre quando nem o tipo de instituição de ensino, nem os cursos/áreas correspondem à primeira opção.

⁵³⁰ A escolha do Ensino Médio Normal surge, assim, enquanto a via que favorece, por excelência, a possibilidade de continuidade de estudos.

⁵³¹ O Ensino Médio Normal merece tantas preferências dos alunos (40,8%) como as duas Áreas do Ensino PUNIV juntas, sendo que é, sobretudo, na Área das Ciências Sociais (24,0%), mais do que na Área das Ciências Exactas (16,8%), que os alunos vêm confirmadas as correspondências dos seus desejos/interesses (primeiras opções). O Ensino Médio Técnico corresponde ao desejo/interesse de 18,4% de alunos (quadro III.4.3).

⁵³² É de registar a prevalência da formação de carácter geral (Ensino Médio Normal, Ensino Médio PUNIV - Área de Ciências Sociais) em relação à formação de carácter técnico ou científico (Ensino Médio Técnico e Ensino PUNIV - Área de Ciências Exactas). Digno de nota é, igualmente, o crescimento da oferta educativa de formação de carácter técnico ou científico ao longo dos anos, fruto de um grande investimento por parte das autoridades nacionais neste tipo de ensino (cf. *supra*, cap. II.2.2). Sobre os entraves às aspirações

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas corrobora o condicionamento da procura de ensino e das escolhas escolares dos alunos, numa realidade socioeducativa constrangedora, e evidencia as formas distintas como os alunos vivenciam essa realidade. Atente-se às experiências de alguns alunos. Aquando da inscrição no Ensino Médio, na 9ª classe, Marito tinha no curso de Electrónica de Telecomunicações o seu interesse ou preferência. Não tendo conseguido vaga neste curso, aceitou o lugar disponível (o único que conseguiu) no Instituto Geográfico e Cadastral de Angola (IGCA) onde cursou Topografia. Prosseguiu os seus estudos no Ensino Superior na Universidade pública, UAN, frequentando o curso de Engenharia Geográfica, uma área de formação próxima daquela que realizou no Ensino Médio. Florêncio, por sua vez, pretendia inscrever-se no Curso Médio Técnico de Jornalismo, no Instituto Médio de Economia de Luanda (IMEL), ou fazer o Ensino Pré-Universitário (PUNIV) tendo em vista a realização do curso de Direito no Ensino Superior; o seu objectivo era seguir uma carreira profissional de advogado ou jornalista. Como tal não foi possível, acabou por frequentar o Ensino Médio Normal de Educação, no IMNE-Marista, uma escola ligada à Igreja Católica, depois de dois anos de espera fora do sistema de Ensino. Bernardo, que entrou para o Ensino Médio Técnico através das provas de acesso, tinha, como primeira opção, o Curso Médio Técnico de Petróleos (a funcionar no Instituto Médio de Petróleos, situado no Sumbe, capital da província do Kuanza-Sul), como segunda, o Curso Médio Técnico de Construção Civil (Instituto Médio Industrial de Luanda - IMIL, mais conhecido por Makarenko) e, como terceira, o Curso Médio Técnico de Jornalismo (Instituto Médio de Economia de Luanda-IMEL). Não tendo conseguido vaga nas duas primeiras opções,⁵³³ acabou por inscrever-se no Curso Médio Técnico de Jornalismo, a terceira e única opção em que conseguiu obter nota bastante nas provas de acesso; ao nível de Ensino Superior, não conseguiu obter notas mínimas de ingresso nos primeiros três anos consecutivos.

As inscrições efectuadas nos estabelecimentos de ensino e cursos/áreas de formação pelos alunos não correspondem, com efeito, aos seus desejos ou preferências genuínos.⁵³⁴ Para poderem continuar no sistema de ensino e prosseguir os estudos, esses alunos aceitam

escolares dos jovens angolanos, associados ao condicionamento das suas escolhas pelas necessidades do Estado, cf. Lunzayiladio-Kiala (1985).

⁵³³ Relativamente à primeira opção, não chegou sequer a apresentar candidatura, uma vez que as suas debilidades económicas e financeiras não lhe permitiriam frequentar e concluir com êxito essa formação. Quanto à segunda opção, os resultados das provas de acesso foram insuficientes.

⁵³⁴ Sobre as dificuldades de ingresso no Ensino Médio/PUNIV, associadas à reduzida capacidade de as instituições de ensino absorverem alunos, à insuficiente divulgação dos diferentes cursos/formações ministrados e às debilidades económico-financeiras dos alunos (famílias) para frequentar o ensino privado, cf. Grilo (2000).

as vagas disponíveis no momento.⁵³⁵ Esta realidade, ilustrativa dos constrangimentos que os alunos enfrentam no acesso ao ensino, é vivenciada de forma distinta por eles (Correia, 2007a, 2008, 2012).⁵³⁶ Ao seguir uma formação não-desejada, Marito teve que «aprender a gostar» dela. O seu lema é, como o próprio afirma, «se não se consegue o que se quer, então deve-se aplicar e ganhar o gosto naquilo que se faz». De resto, este é o pensamento da sua família, que reconhece que estudar em Angola é difícil. Daí não fazer sentido, por exemplo, deixar de se estudar quando não for possível concretizar o interesse genuíno, próprio. Florêncio, que estava inscrito no curso de Professor de Educação Moral e Cívica, no IMNE-Marista, afirmava que o curso que frequentara acabou por corresponder ao seu novo desejo: ser professor, trabalhar na área de educação/ensino;⁵³⁷ até porque a sua prioridade passara a ser tornar-se professor universitário e dedicar-se, simultaneamente, à investigação científica. Bernardo, por sua vez, confessava que, ao não ter conseguido fazer a formação desejada, acabara por associar a «necessidade» pessoal de ter que estudar ao prestígio social do profissional de jornalismo, matriculando-se no curso de Jornalismo, sua terceira opção.

Se alguns alunos «aprendem a gostar» dos estabelecimentos de ensino e/ou áreas de formação que não constituem as suas preferências, outros há que prosseguem os seus estudos sem que isso signifique «gostar» ou «aprender a gostar» dessas instituições ou áreas de formação. Continuar a estudar e «não gostar» da escola em que se estuda ou do curso/área de formação - podendo limitar-se a «tolerar ou suportar a situação» - pode servir

⁵³⁵ Uma análise da situação dos adolescentes (12-18 anos) em Angola que estão fora do sistema escolar encontra-se em Jovens Vida Associativa, Kandengues Unidos (2006). Este estudo - que reúne informações sobre aspectos tão diversos como nível de instrução, condições de acesso à educação, factores que impedem a entrada ou a reentrada na escola, tipos de actividades económicas em que os adolescentes participam, trabalho doméstico, conflitos com a lei, discriminação, actividade sexual, necessidades sentidas no presente ou aspirações para o futuro - revela que a maioria dos 8% dos entrevistados, que declaravam ser chefes de família e eram, sobretudo, raparigas, estava fora do sistema de ensino; que os 90,5% dos adolescentes que não estudavam já tinham frequentado a escola antes, facto que comprova a situação de abandono escolar (Jovens Vida Associativa, Kandengues Unidos, 2006: 11-16). Numa iniciativa conjunta, as autoridades locais e a UNICEF lançaram em Fevereiro de 2003, a campanha de educação «Volta à Escola». Concentrada, sobretudo, nas províncias de Bié e de Malange - regiões que muito sofreram durante a guerra -, a campanha conseguiu que 25000 crianças tivessem acesso à escola e 5000 professores recebessem uma «formação rápida» de três semanas (UNICEF, 2003: 47). O enorme sucesso alcançado pela campanha, na qual as crianças «recebiam da UNICEF um *Kit* educação, que incluía livros, lápis, borracha e mochila», fez com que o Governo angolano decidisse alargá-la a todo o país, em 2004, reservando para o efeito 40 milhões USD do orçamento para financiar acções de formação de mais 29.000 professores e aumentar em 90% o número de crianças nas primeiras quatro classes (UNICEF, 2003: 48). Sobre as estratégias das autoridades nacionais para a recuperação do atraso escolar, cf., igualmente, ME-DNEG (2005a, 2005b, 2005c).

⁵³⁶ Uma reflexão sobre a possibilidade da construção de uma educação/escola mais democrática em Angola, cf. Ghiggi e Kavaya (2012).

⁵³⁷ Florêncio tem, de resto, alguma experiência na área do «ensino» enquanto «Explicador particular». Quando ficou excluído do sistema de ensino, enquanto aguardava uma vaga no Ensino Médio, aproveitou a oportunidade para dar «Explicações» ao nível do Ensino de Base, no seu bairro de residência. Teve, ainda, a oportunidade de enriquecer essa experiência de «ensino» no âmbito da sua formação no IMNE-Marista, através de estágios curriculares.

apenas e só, mas bem, o propósito de, por exemplo, iniciar e concluir uma formação ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) com vista ao prosseguimento da formação desejada, num futuro próximo, no Ensino Superior.⁵³⁸ Ambos os tipos de comportamentos configuram, aparentemente, uma aceitação da imposição de uma realidade. Os comportamentos adoptados pelos alunos revelam uma realidade educativa constrangedora e totalizadora, caracterizada pela estreiteza do mercado de oferta educativa. Os alunos sentem-se, assim, obrigados a abdicar das suas opções ou preferências, ainda que provisoriamente, e a aceitar as únicas e possíveis oportunidades de prosseguimento de estudos que se lhes apresentam em cada momento; realizam nos estabelecimentos de ensino possíveis os únicos cursos ou formações possíveis. É necessário referir-se, no entanto, que se os comportamentos adoptados por esses alunos, nessas circunstâncias, configuram a aceitação de uma realidade que se lhes impõe, não deixam de se revelar respostas adequadas em que os protagonistas tentam a todo o custo rentabilizar em proveito próprio as suas acções face a essa realidade hostil. Por isso mesmo, nesse quadro, não há lugar, por exemplo, a um terceiro tipo de comportamento que passe pela não-aceitação dos lugares possíveis e ficar-se excluído do sistema de ensino, interrompendo os estudos. Os alunos recusam este comportamento e tentam evitá-lo, precisamente porque se revela desajustado. Face à realidade educativa, eles revêem as suas preferências e interesses, reinventam decisões e opções que lhes permitem suspender os seus desejos e interesses imediatos e genuínos, adaptando-se a essa realidade constrangedora, sem, contudo, perderem de vista ou, pelo menos, deixarem de alimentar a esperança de, num futuro próximo ou longínquo, poderem satisfazer esses desejos e interesses entretanto suspensos.⁵³⁹ É esta postura, reveladora de uma intencionalidade e adopção de um comportamento estratégico, que fundamenta e justifica a revisão dos interesses e preferências genuínos e a aceitação de inscrições em instituições de ensino ou áreas de formação não-desejadas; que sedimenta as expectativas de concretização, no futuro, dos referidos interesses e preferências.

III.4.1.2 Gestão das fontes de influência

As escolhas escolares dos alunos estão sujeitas a diversas fontes de influência, nomeadamente as suas percepções e vivências das realidades da desigualdade de género, as

⁵³⁸ O espírito da Reforma Educativa de 2001 previa, como se verificou, uma alteração significativa dessa realidade, porquanto preconizava uma melhor orientação/ligação das formações ao nível do Ensino Médio para o Ensino Superior (Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação - Subsecção III: Definição e Objectivos do Ensino Secundário Geral, Artigos 19º e 20º); cf. *supra*, cap. II.2.2.

⁵³⁹ A respeito das escolhas escolares dos alunos, incluindo as motivações para o prosseguimento de estudos e as escolhas do estabelecimento de ensino e dos cursos frequentados, cf. Duarte *et al.* (2008).

condições económicas e financeiras (e as das suas famílias), as diversas pessoas ou categorias de pessoas e os respectivos discursos e gestos.

A análise dos dados obtidos através das entrevistas permitem distinguir três categorias de pessoas com forte poder de influência nas escolhas escolares dos alunos: pessoas com quem se tem relações de proximidade, pessoas ligadas às áreas diversas de formação ou de exercício profissional e público/sociedade em geral. As pessoas próximas dos alunos integram, entre outros, familiares, colegas de escolas e amigos, professores e vizinhos. Entre os familiares, destaca-se o grande poder de influência dos pais e encarregados de educação, que fica a dever-se ao seu estatuto de primeiros e importantes responsáveis pela educação/formação dos filhos - na família, os filhos adquirem informações sobre as profissões a partir das experiências dos próprios familiares - e de quem estes se encontram muitos dependentes, em termos económicos, sociais e culturais, na fase inicial das suas vidas.⁵⁴⁰ No exercício do seu poder de influência sobre as escolhas escolares dos filhos, os pais e encarregados de educação podem levar em consideração os seus próprios interesses, além dos filhos ou do país.⁵⁴¹ O poder de influência dos pais e encarregados de educação é condicionado por vários factores, incluindo as condições económicas e financeiras; o grau de proximidade de relações existente entre pais e filhos; o tipo de acompanhamento escolar (mais próximo ou mais distante) dos filhos e educandos; o «estatuto» dos pais, associado ao dever de aconselhamento e orientação dos filhos e educandos, e ao dever de obediência que estes últimos têm para com os primeiros. A natureza do poder de influência de outros familiares, como tios, irmãos mais velhos, primos e padrastos (ou mesmo Padres e Freiras responsáveis nas respectivas Comunidades religiosas a que estão ligados os alunos) nas escolhas escolares dos alunos e as suas bases de legitimação é semelhante àquela associada ao dos próprios pais e encarregados de educação.

⁵⁴⁰ Os dados produzidos através do inquérito mostravam a importância significativa dos pais (61%) nos momentos das escolhas escolares na 9ª classe, seguida da dos amigos (26%), da dos professores (15%) e da de «outras pessoas» (12%), incluindo estas últimas familiares como irmãos (6%) e tios (4%) (quadro III.4.4).

⁵⁴¹ Lunzayiladio-Kiala (1985) refere-se ao interesse e motivação das famílias em levar em consideração os proveitos que elas possam tirar dos estudos escolhidos pela crianças, destacando a possibilidade de as crianças virem a ajudar a família. Por outro lado, se, no momento das escolhas escolares dos filhos, os referidos interesses da família recomendarem outra forma de actuação da parte dos familiares, assim poderá acontecer. Por exemplo, se as famílias entenderem que necessitam «do apoio da criança», elas podem bloquear a continuidade de estudos sob vários pretextos, nomeadamente a necessidade de a criança ter um apoio e assistência directa da família ou a instabilidade das condições de vida noutra cidade, entre outros (Lunzayiladio-Kiala, 1985: 132 e 138).

O poder de influência dos colegas e amigos nas escolhas escolares é grande⁵⁴² e concorre, frequentemente, com o poder de influência dos próprios pais e encarregados de educação. A importância do poder de influência dos colegas e amigos encontra fundamento na proximidade de relação entre pares que, na convivência diária, partilham experiências, conhecimentos, interesses, necessidades e problemas.⁵⁴³ É o que se depreende dos testemunhos de dois estudantes:

«[...] os amigos influenciaram-me, sobretudo os que já estavam a fazer Ciências Sociais [Ensino Médio PUNIV, Área de Ciências Sociais] e já sabiam como era; aconselharam-me a fazer Ciências Sociais, como eu tinha problemas com a Matemática.» [Graciano];

«[...] tudo isso começa [gosto pelos computadores, pela área das tecnologias digitais] quando um amigo meu me levou ao *cyber*, ainda era eu mais pequeno; conversava no *mirc* e no *messenger* com outras pessoas, eu dizia para mim: ‘vou ter que saber informática’; nasceu e cresceu em mim aquele gosto, sempre que via computadores.» [Saturnino].

O poder de influência dos professores sobre as escolhas escolares dos alunos está associado às oportunidades de confrontação com realidades específicas que estes profissionais proporcionam (ou não), nomeadamente através de conversas mantidas durante as aulas sobre os potenciais percursos formativos ou profissionais; de discussões sobre as potencialidades das diversas áreas de conhecimento ou campos de actuação profissional; de aconselhamentos e «orientações» específicas sobre que decisões tomar. O poder de influência dos professores sobre os alunos nas escolhas escolares surge enquanto algo que é intrínseco ao exercício da função do professor, alguém que está próximo, que detém conhecimentos e informações bastantes não só sobre os mais diversos domínios e saberes, mas também sobre os próprios alunos, os contextos escolares e familiares dos mesmos. Esse poder de influência ocorre mesmo quando os professores não exprimem, de forma explícita, as suas opiniões.⁵⁴⁴

⁵⁴² Os resultados do trabalho de Dalamicua (1999: 26) indicavam que perto de metade dos alunos inquiridos (45%) alegava que se matriculava no Ensino PUNIV porque os amigos estudavam nesta via do ensino.

⁵⁴³ Esta vivência/partilha de experiências e de situações constitui um elemento importante na definição da juventude enquanto conceito. Para uma discussão do conceito da juventude ou do universo juvenil, cf. entre outros autores Grácio (1991, 1998b), Gomes da Silva (1999) e Pais (2005).

⁵⁴⁴ Observe-se, a este propósito, as afirmações de Suzete: «[...] acho que aqui não há muito esse cuidado [de os professores darem alguma orientação profissional aos alunos na 7ª e 8ª classes]. Eles [os professores] podem, por exemplo, ter um aluno que domine uma determinada matéria, mas não têm o cuidado de opinar, de dizer, por exemplo, ‘você se apostar nessa área vai ser um grande especialista’; eles não têm esse cuidado. Agora que estou no curso de Geologia, os professores dizem que eu devia estar a fazer Direito, porque eu falo muito, sempre que há alguma coisa apresento os prós e os contras; dizem: ‘estás no curso errado, devias estar a fazer Direito’.» [Suzete]. Para uma análise importância das relações professor-aluno no desenvolvimento de competências de gestão de carreira, cf. Dias *et al.* (2013).

Os vizinhos, pelos seus investimentos no ensino e exemplos, podem apresentar-se (ou não) como modelos a ser seguidos ou imitados.⁵⁴⁵

A influência de pessoas ligadas às áreas de formação ou às práticas profissionais nas escolhas escolares dos alunos fica a dever-se, entre outros, ao poder de sugestão que inspira e motiva os alunos a prosseguirem estudos junto de determinadas instituições de ensino e/ou em certas áreas de formação; à pertinência e qualidade das informações proporcionadas, baseada nos conhecimentos, práticas e experiências adquiridas ao longo dos anos.

O público ou sociedade em geral influencia as escolhas escolares dos alunos, sobretudo através da força dos «discursos» e «explicações» que «(sobre)valorizam» certas áreas de formação ou práticas profissionais e «desvalorizam» outras. Por exemplo, a valorização das formações e práticas profissionais nas «áreas dos petróleos», associada a instituições escolares (Instituto Médio Técnico de Petróleos, no Sumbe) e empresas de referência nacional, como a Sonangol, proporcionadora de prestígio social e boa remuneração, surgem enquanto indicações, simultaneamente, gerais e precisas sobre a «oportunidade e pertinência» de escolhas escolares dessas áreas de formação.

Os discursos dessas pessoas ou categorias de pessoas surgem sob diversos registos, como incentivos, sugestões ou indicações concretas sobre, por exemplo, que formações realizar e/ou em que estabelecimentos de ensino levar a cabo as referidas formações. Os alunos sentem-se, assim, inclinados a seguir formações nas áreas da saúde, devido aos incentivos de médicos, enfermeiros ou outros profissionais dessas áreas com quem contactam durante os seus estágios curriculares, profissionais ou serviços de voluntariado; do mesmo modo que tendem a avançar para uma formação específica e/ou num dado estabelecimento de ensino, tomando em consideração as sugestões dos pais, professores, colegas e amigos. Conversas que alguns alunos mantiveram com colegas sobre as dificuldades com que se deparavam em algumas Disciplinas, como a Matemática, influenciaram as suas inscrições na 9ª classe, tendo acabado por seguir formações na Área de Ciências Sociais, no Ensino Médio PUNIV, e não na Área de Ciências Exactas ou em qualquer curso do Ensino Médio Técnico. Discursos sobre a «beleza» da formação e da prática profissional ligada aos «petróleos» e, bem assim, o desejo e a valorização desta área de formação e prática profissional, por parte da sociedade angolana em geral, associados ao prestígio social e económico granjeado pelas pessoas que se formam e trabalham neste sector, contribuíram para que a aluna Suzete optasse por se inscrever no curso Médio

⁵⁴⁵ Sobre os efeitos da vizinhança na escolarização, cf. Johnson Jr. (2012).

Técnico de Petróleo. A decisão de realizar o curso num colégio privado, em Luanda, e não na instituição de ensino público, Instituto Médio de Petróleo, no Sumbe, beneficiou de informações úteis sobre os cursos recolhidas junto de pessoas ligadas às referidas áreas de formação ou práticas profissionais, a par da posse de condições económicas e financeiras bastantes da família. Inversamente, conversas mantidas com outras pessoas sobre as dificuldades e morosidade associadas à realização do curso de medicina precipitaram a sua desistência de fazer o curso superior de medicina. Conversas mantidas com estudantes universitários, pessoas que tinham concluído a sua formação superior e professores do Ensino Médio, sobre o funcionamento do Ensino Superior e os graus de dificuldade da realização dos cursos despertaram o interesse e a curiosidade de Marito sobre este nível de ensino e motivaram-no a redobrar os seus esforços/investimentos numa «boa preparação» no Ensino Médio, com vista à obtenção do «sucesso escolar» no Ensino Superior. Conversas com familiares, nomeadamente um tio, sobre os gastos elevados com o ensino, convenceram Bernardo da impossibilidade de prosseguir estudos no Instituto Médio de Petróleo, no Sumbe. Sem poder contar com quaisquer apoios significativos do tio para fazer face às despesas associadas à formação em regime de internato, no Sumbe, por um lado, e sem possibilidade de suportar os gastos associados à frequência do curso com recursos próprios ou a ajuda da mãe, por outro, Bernardo desistiu de apresentar candidatura ao referido curso.

A importância dos discursos e conversas das diversas categorias de pessoas advém do facto de permitirem aos alunos melhorar os seus conhecimentos sobre as referidas áreas de formação e práticas profissionais relativamente às quais têm que tomar decisões. Estas informações podem, com efeito, permitir aos alunos fazer as escolhas escolares mais acertadas tendo em conta as suas dificuldades e possibilidades, bem como as oportunidades educativas existentes, traduzidas em ofertas educativas. Tratando-se de «opiniões bem fundadas», os alunos tendem a registá-las e a tomá-las em consideração nas suas escolhas escolares, mesmo quando não concordem com elas, não possam segui-las ou não possam, por quaisquer outras razões, aceitá-las.

Os gestos dessas pessoas ou categorias de pessoas, traduzidos em atitudes e comportamentos, detêm, à semelhança dos seus discursos ou conversas, um importante poder de influência nas escolhas escolares dos alunos. Os contactos e vivências com jovens e colegas da Igreja Católica, com os elementos de um Núcleo de Reflexão Sociocultural e com o grupo de alunos de Filosofia do Seminário Maior de Luanda despertaram o gosto de Florêncio pela Filosofia, e foram decisivos na escolha do IMNE-Marista para a realização do curso de Professor de Educação Moral e Cívica, ao nível do Ensino Médio. Tal como

Florêncio, o interesse de Marito pelo domínio das Telecomunicações e a realização do curso de Topografia, no Ensino Médio Técnico, ficariam a dever-se aos seus amigos que trabalhavam nessas áreas, seja nos domínios mais técnicos, seja na componente jornalística.

Influenciam os investimentos e apostas na formação de alunos os exemplos de algumas poucas famílias e vizinhos de certas comunidades que gozam os benefícios associados ao investimento em educação/formação (como ter empregos melhor remunerados que a maioria das outras pessoas), ou que procuram formação noutros locais, devido à necessidade de ultrapassarem o marasmo em que vivem nesses contextos. Alguns alunos fazem as suas formações ao nível de Ensino Médio e Superior ligadas a congregações religiosas, nomeadamente cristãs, devido às suas vivências e práticas religiosas ao longo de vários anos e à ligação que mantêm com as respectivas congregações ou comunidades religiosas.⁵⁴⁶

A representação de prestígio social de profissionais como jornalista de televisão (*pivot*), advogado, comentador político ou especialista em relações internacionais, associada à fruição de «elevada remuneração» que permite viver com desafogo, não deixa de influenciar a orientação de algumas escolhas escolares dos alunos (e suas famílias) que se prontificam a realizar formações em áreas de conhecimentos que esperam conduzir, mais tarde, ao exercício de actividades profissionais nos respectivos domínios. Este factor de influência de escolhas escolares, à semelhança aliás de outros, surge reforçado pelo poder dos *media* que, sobretudo enquanto fonte complementar de influência, desempenha um importante papel na consolidação ou reorientação das escolhas e projectos construídos previamente (Melo, 2011b).

Exemplos de comportamentos e decisões bem-sucedidos dos outros, familiares ou não, no confronto com as múltiplas dificuldades no decurso dos processos de escolarização, constituem outras fontes de influência das escolhas escolares dos alunos. O exemplo do irmão mais velho que consegue conciliar a paixão de fazer música *rock* com a realização do curso de Biologia, na África do Sul, incentiva Teotónio a continuar a desenhar e desejar fazer, um dia, formação superior ou especializada nesta área, ao mesmo tempo que frequenta o curso de Gestão e Informática, no Ensino Superior em Angola, uma «formação clássica», valorizada social e profissionalmente, apreendida como sendo capaz de proporcionar rendimentos económicos elevados e satisfazer o desejo dos pais. A dedicação aos estudos de um primo que frequenta o curso Médio Técnico de Petróleo, no

⁵⁴⁶ São os casos de Margarida e Beatriz.

Sumbe, em sistema de internato, longe da família, defrontando dificuldades várias, motiva Bernardo a desejar realizar a mesma formação e no mesmo estabelecimento de ensino.

A valorização da formação da parte de pessoas pertencentes aos grupos sociais mais favorecidos, traduzida na busca constante de níveis de formação mais elevados (licenciatura, mestrado, doutoramento) e de instituições de ensino prestigiadas, influencia as escolhas escolares dos alunos. Seguindo exemplos dos outros, os alunos procuram mais formação e, tanto quanto possível, junto de estabelecimentos de ensino mais prestigiados (tal como percebidos pelo público ou sociedade em geral), disponibilizando-se para prosseguirem os estudos mesmo num contexto em que o fenómeno de desvalorização do diploma já se faz sentir.

A realidade socioeducativa angolana em geral, e a luandense em particular, tal como percebida pelos alunos, surge, simultaneamente, como produtora e reprodutora de uma desigualdade de género no ensino desfavorável às raparigas que não deixa de influenciar as escolhas escolares dos alunos: as raparigas estão menos representadas no sistema de ensino do que os rapazes; elas orientam as formações para áreas menos prestigiadas do que eles; elas obtêm piores resultados escolares do que eles.⁵⁴⁷

Para uma menor representatividade das raparigas no sistema de ensino contribuem razões diversas, como um investimento e aposta menos forte das famílias na formação das raparigas do que na dos rapazes, e um mais fácil abandono e interrupção de estudos entre elas do que entre eles, devido, nomeadamente, à acumulação de reprovações, à adopção dos papéis domésticos e reprodutores ou à necessidade de garantir a auto-sustentação - todos os aspectos que têm como pano de fundo factores de ordem sociocultural penalizadores para as raparigas.⁵⁴⁸ É, também, com este pano de fundo que os próprios alunos, e a sociedade em geral, tendem a associar o maior «insucesso» escolar entre as raparigas a um menor investimento no ensino da parte delas e a sua grande predisposição

⁵⁴⁷ A colonização, a guerra, a pobreza e a herança sociocultural constituem algumas das razões que estão na origem dessa desigualdade de género em Angola (Godinho, 2005). Um estudo sobre o «perfil das relações de género em Angola» referia que, no ambiente escolar, as raparigas corriam o risco de serem abusadas sexualmente por professores homens, sendo que a responsabilidades de semelhantes actos acabaria por recair sobre elas, acusadas de seduzirem os professores (Pehrsson *et al.*, 2000: 19; cf., igualmente, Ministério da Família e Promoção da Mulher, 2002).

⁵⁴⁸ A pobreza, que facilmente arrasta as raparigas para o mercado informal de trabalho, explica, em grande medida, a desigualdade do género no ensino, em termos de menores resultados escolares e menores níveis de acesso ao sistema de ensino. Na verdade, são as classes sociais mais desfavorecidas, particularmente as mulheres, que são mais prejudicadas, acumulando as taxas mais elevadas de abandono escolar e de reprovação (Hurlich, 2000; PNUD/Angola, 2005). Outro problema que afecta particularmente as raparigas é o da gravidez na adolescência. Note-se que, de um modo geral, os rapazes não abandonam ou interrompem os estudos na sequência da paternidade na adolescência, o que indicia que as famílias e a sociedade em geral preconizam responsabilidades (ou assunção de consequências) distintas para rapazes e raparigas, e desfavoráveis a estas últimas.

para aceitar com alguma «normalidade» resultados escolares (notas/classificações) pouco positivos ou negativos, sobretudo quando elas observam que os rapazes também não obtêm resultados substancialmente diferentes - atitudes e comportamentos que contrastariam com os dos rapazes, eles que seriam muito mais aplicados nos estudos, muito mais competitivos entre si para obter as notas mais elevadas, muito melhores gestores do tempo de que dispõem.⁵⁴⁹ É, ainda, com este pano de fundo sociocultural que se (re)constroem e se produzem, igualmente, as ideias de formações e profissões mais «adequadas» para rapazes e raparigas, que resultam em escolhas escolares e profissionais distintas e desfavoráveis às raparigas, porque menos valorizadas (Conjimbi, 2000; Governo da República de Angola, 2005; Silva, 2011b; Francisco, 2013; Paxe, 2014).⁵⁵⁰ De facto, desde tenra idade as pessoas foram habituadas a pensar que «certos cursos» são mais «adequados» para raparigas, enquanto outros são mais «adequados» para rapazes. Esta forma «separatista» de pensar e ver o mundo em função do género é a mesma que o próprio «mercado» de trabalho (os empregadores em particular) assimila e assume.⁵⁵¹ Estes entendimentos dos alunos e da sociedade em geral das diferenças existentes entre rapazes e raparigas corroboram um certo «machismo» aceite pela sociedade que, sem grandes questionamentos, atribui superioridade «natural» aos rapazes em relação às raparigas no que se refere ao domínio da educação e ensino. De resto, a tendência para a aceitação da ideia de que um «bom casamento» pode ser tudo quanto uma rapariga possa precisar, enquanto um rapaz se sente obrigado a conseguir «boas condições de vida», associadas sempre à educação escolar e ao exercício profissional, para, nomeadamente, poder proporcionar um «bom casamento» a uma rapariga, tende a confirmar esse «machismo». Assim se explica, por exemplo, que os rapazes possam sentir-se «pressionados» para estudar, para conseguir condições económicas e financeiras estáveis que lhes permitam assumir e exhibir o estatuto de um

⁵⁴⁹ Dulce contrapõe os «níveis» de aplicação nos estudos dos rapazes aos das raparigas, nos termos que se seguem: «[...] as raparigas constituem a maior parte dos alunos, mas aquelas que se interessam pelos estudos são poucas. Os rapazes são poucos, mas dão o seu máximo; só algumas raparigas estudam mesmo para valer. Os rapazes fazem normalmente disputas entre eles, enquanto as meninas não. Quando as notas dos rapazes baixam-se eles esforçam-se por levantá-las, enquanto as raparigas ficam desmotivadas. Quando você vê duas ou três raparigas num canto da sala de aula normalmente estão a falar de moda, dos namorados, das novelas!» [Dulce].

⁵⁵⁰ Cf. *supra*, cap. III.3.

⁵⁵¹ Víctor, que comunga da ideia de que é mais difícil a um indivíduo do sexo masculino do que do sexo feminino conseguir um emprego na área administrativa, desistira a meio de uma formação na área das TIC. Como afirma, «[...] os rapazes seguem mais os cursos técnicos e as raparigas mais os cursos na área administrativa. Outro factor a ter em conta é o mercado de emprego. Por exemplo, é mais difícil um rapaz ser admitido como ‘secretário’ do que uma rapariga como ‘secretária’. Os cursos na área de iniciação à informática estão a ser dominados por raparigas. É sempre bom ter um curso, eu estive a fazer o curso de informática mas não terminei, porque achei que para mim não tinha muita importância, nem futuro; precisava apenas de saber navegar na Internet.» [Víctor].

«bom marido», e as raparigas possam sentir-se «confortáveis e acomodadas» com um «bom casamento» ou com um «bom marido».

Neste ponto, poder-se-ia contrapor o argumento de que esta realidade tem estado a ser contrariada por um ideal e alguma prática da emancipação e afirmação da mulher, não faltando factos, de resto, que o sustentam:⁵⁵² as raparigas estão a entrar em força em áreas de formação tradicionais dos rapazes (ciências e tecnologia); elas estão a alcançar notas tão elevadas quanto as alcançadas pelos rapazes; elas estão a revelar-se tão aplicadas nos estudos quanto os rapazes, tendo em vista a obtenção de notas elevadas; elas estão a recorrer cada vez mais à educação escolar como uma via útil e eficaz para materializar a sua afirmação, utilizando a formação como instrumento para contrabalançar o «poder masculino»; as suas atitudes e os seus comportamentos no Ensino Médio, tidos como sendo de «pouca aplicação e dedicação aos estudos», podem revelar um carácter estratégico e calculista na forma como elas se posicionam no processo de escolarização,⁵⁵³ sendo que as «opções» pelas formações de «carácter mais teórico», associado aos domínios de Ciências Sociais, Letras e Humanidades, constituem práticas educativas estratégicas destinadas a alcançar o êxito escolar em áreas de conhecimentos cuja probabilidade de sucesso consideram ser maior.⁵⁵⁴

Todos estes feitos conseguidos pelas mulheres ao longo dos anos e as críticas da sociedade em geral às práticas discriminatórias das mulheres remetem para a pouca pertinência da «adequação das formações para rapazes e para raparigas» ou, mesmo, dos

⁵⁵² O Fórum Mundial de Educação de 2000, que teve lugar em Dakar, preconizava então para o ano de 2005 o alcance da «paridade nas matrículas de meninos e meninas nos níveis primários e secundário, e total igualdade em todos os níveis educacionais até 2015» (UNESCO, 2003: 1). Em Angola, as acções conducentes à materialização daquele desiderato e outros foram levadas a efeito sob a orientação do Ministério da Educação; o plano de Acção Nacional da Educação para Todos surgiria como uma das respostas aos desafios do acesso e da qualidade da educação em Angola. Esse Plano assentaria em três grandes componentes, a saber: infra-estruturas físicas (construção, reabilitação e equipamentos); recursos humanos (formação e capacitação regular e intensiva de quadros); e reforço da capacidade institucional, consubstanciado no processo de Administração e Gestão do Sistema da Educação (MEC, 2002; cf., igualmente, Vinyals, 2002; República de Angola, ME, 2004b).

⁵⁵³ De uma forma geral, elas comportam-se melhor do que eles nas salas de aulas, incluindo mantendo-se menos distraídas, e tendem a ser mais dedicadas e aplicadas nos estudos ao nível do Ensino Superior do que ao nível do Ensino Médio. Atente-se à observação de Marito: «[...] na Universidade pública - nas privadas não sei - já há um outro interesse por parte das raparigas. Porquê? Porque elas estão certas que aí já não é algo que dá para brincar, é muito mais sério; vê-se muitas meninas a estudar, muitas mesmo! Se você disser, 'amanhã vamos chegar um pouco mais cedo para revermos a matéria, elas chegam cedo, sim senhor. Claro que também há algumas assim com cabeça dura! Mas já mostram um interesse muito forte em aprender.» [Marito].

⁵⁵⁴ Assim, os comportamentos das raparigas, traduzidos na tendência para evitarem formações fundadas em Disciplinas mais «práticas» ou «mais difíceis», como Matemática e Física, mais não eram que tentativas de diminuição dos riscos de insucesso escolar, associados a formações no domínio de ciências e tecnologias (de mais longa duração, quatro anos); elas prefeririam enveredar por formações nas Áreas de Ciências Sociais (ligadas à via do Ensino Médio/PUNIV), de carácter mais teórico, fazendo as suas formações num período de tempo mais curto (três anos). Elas optariam, assim, pelas formações «mais fáceis de concretizar», na sua perspectiva.

«tipos distintos de aplicação nos estudos», contanto que, perante situações de igualdade de oportunidades, nomeadamente no que se refere às ofertas educativas, rapazes e raparigas têm podido e sabido procurá-las e aproveitá-las, sendo que elas se têm revelado incansáveis nas suas lutas.⁵⁵⁵ Estes feitos das mulheres e as críticas das práticas discriminatórias das mulheres tradutoras do «machismo» latente na sociedade angolana não são, ainda, suficientes, no entanto, para fazer desaparecer a realidade discriminatória desfavorável às mulheres que sustentam muitas atitudes e muitos comportamentos de rapazes e raparigas. As raparigas que fazem formação em domínios «tradicionais» dos homens continuam a confrontar-se no dia-a-dia com o desdém de colegas, familiares, professores ou outras pessoas, que não deixam de classificar semelhante comportamento como algo «atrevido» ou «ingénuo»; os próprios «elogios» que, muitas vezes, essas raparigas recebem pelas suas atitudes e pelos seus comportamentos, sobretudo quando obtêm resultados escolares positivos ou muito positivos e, em muitas ocasiões, superiores aos dos rapazes, não deixam de reflectir uma outra forma de admitir ou defender a referida «adequação» de formações diferenciadas para rapazes e raparigas.⁵⁵⁶

As escolhas escolares dos alunos são influenciadas, igualmente, pelas suas condições económicas e financeiras e as das suas famílias. Se é verdade que a posse de condições económicas e financeiras bastantes pode ajudar os alunos a concretizar os seus objectivos e interesses próprios, em termos de estabelecimentos de ensino onde estudar e de formações/cursos a realizar, não é menos verdade que a não posse ou a fragilidade dessas condições pode, pelo contrário, comprometer a concretização dos referidos objectivos e interesses próprios. As debilidades económicas e financeiras dos alunos e suas famílias estão na origem, por exemplo, da não apresentação de candidaturas únicas ou múltiplas a estabelecimentos de ensino e formações/cursos, e do não aproveitamento de eventuais vagas no Ensino Superior público em regime pós-laboral, em que as notas mínimas de acesso são mais baixas do que aquelas exigidas para os cursos que funcionam em regime diurno, mas cuja frequência exige o pagamento de uma propina mensal que representa despesas proibitivas para muitas famílias detentoras de poucos recursos.⁵⁵⁷ No

⁵⁵⁵ O grande envolvimento das raparigas no seu processo de escolarização reflecte-se, entre outros, nas expectativas escolares e profissionais elevadas que suplantam as dos rapazes; cf. *supra*, cap. III.3.

⁵⁵⁶ Atente-se ao testemunho da Suzete, recordando como alguns colegas rapazes de Curso Médio Técnico de Petróleo, no Ensino Médio, tratavam as raparigas e os falsos elogios que recebiam de muitas pessoas, quando da defesa dos trabalhos finais: «[...] no meu curso [Médio Técnico de Petróleo] éramos poucas meninas, e sempre fomos criticadas. Os colegas diziam: ‘isso não é para meninas, vão lá com as unhas compridas, isso é para homens, é para machos’; ‘vocês deviam estar era a fazer medicina’. Quando defendemos o trabalho final no 4º ano as pessoas disseram que nós éramos corajosas, porque era um trabalho difícil, e que no terreno não se quer saber se os trabalhadores são homens ou mulheres, era igual para todos!» [Suzete].

⁵⁵⁷ Os valores das propinas cobrados nas instituições de ensino privado são superiores aos cobrados no ensino público. Devido à falta de pagamento das mensalidades, muitos alunos que frequentam o ensino privado

contexto da estreiteza do mercado de oferta educativa, os alunos necessitam de possuir «algumas condições económicas e financeiras», mesmo que débeis, para conseguirem aproveitar as oportunidades que surgem.⁵⁵⁸ É a posse de condições económicas e financeiras satisfatórias ou boas que torna possível à aluna Suzete, quando da entrada no Ensino Médio, escolher a formação e o estabelecimento de ensino do seu interesse - realizar o curso Médio Técnico de Petróleo, em Luanda, a cidade onde a família reside, numa escola privada; é a debilidade das condições económicas e financeiras que impediu Florêncio de organizar os diversos processos com vista à «apresentação de candidaturas a inscrições/matrículas» nas diversas escolas públicas do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), e só mais tarde, depois de a mãe ter conseguido contrair dívidas junto de pessoas conhecidas, haveria de conseguir realizar «provas de acesso» no IMNE-Marista; é a fragilidade das condições económicas e financeiras que obrigou Bernardo a desistir de apresentar candidatura ao curso Médio Técnico de Petróleo, no Sumbe, uma vez que não poderia frequentar e concluir com êxito essa formação - não estava ao seu alcance suportar um conjunto de despesas associado à frequência de um curso em regime de internato, nomeadamente aquelas ligadas à aquisição do enxoval,

não-superior têm de abandonar os respectivos estabelecimentos. O presidente da Associação Nacional do Ensino Particular (ANEP), António Pacavira, observava, em entrevista concedida em Luanda, que as escolas filiadas tinham adoptado uma estratégia comum de acção, criando uma «lista negra» de alunos (e famílias) maus pagadores, com vista a evitar situações em que alunos se movimentassem entre escolas, sem cumprir com as suas obrigações de pagamento das mensalidades. Muitos alunos que frequentam o ensino privado, seja ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), seja ao nível do Ensino Superior, são, não raras vezes, impedidos de realizar provas de avaliação, sobretudo exames, por falta de pagamento das mensalidades. Outros alunos vêm-se obrigados a interromper em definitivo os seus estudos. Embora o ensino público seja, tendencialmente, gratuito, as despesas com o ensino que as famílias têm que suportar (bata, canetas, lápis, transporte, alimentação, livros, cadernos, etc.) são, para muitas delas, insuportáveis. «O MICS concluiu que 47% de todas as crianças na escola em 1996 tiveram que pagar ou dar algo em géneros, para ir à escola, não obstante o MED ter publicado um despacho proibindo a recepção de qualquer tipo de contribuição, quer seja monetária ou em bens materiais, por parte das direcções das escolas e respectivos professores. Para além disso, as famílias invariavelmente têm que comprar livros e outros materiais e, às vezes, mesmo bancos ou cadeiras para os seus filhos se sentarem na sala de aula, devido à falta de materiais e mobiliário na maioria das escolas» (UNICEF/Angola, 1998: 133). Para ultrapassar as dificuldades económicas e financeiras no quadro dos seus processos de escolarização, tem-se visto, e as análises posteriores irão confirmar, os alunos socorrem-se de estratégias diversas, mormente a venda/comércio nos mercados informais; a realização de biscates; o prosseguimento de estudos em centros de «Explicações», junto de instituições religiosas, sem a intenção de seguir a vida religiosa; a rentabilização de contactos com pessoas «bem colocadas», com entidades/instituições; a utilização de apoios/colaboração de familiares; a prática da «gasosa»; ou a integração em organizações diversas, como ONG e Juventudes partidárias.

⁵⁵⁸ Um estudo de 2000 mostrava que a pobreza, consubstanciada na escassez de recursos económico-financeiros das famílias, constituía um dos factores mais importantes que afectavam a frequência dos alunos da escola primária; quanto mais pobres, menos possibilidades têm os alunos de realizar a escolarização (PNUD, 2000). No contexto de escassez de recursos económico-financeiros, outros recursos familiares, como a posse de formação, revelam deter impactos diferenciados sobre a frequência escolar. Entre as «famílias pobres», tal como entre as «famílias não pobres», a educação das esposas é mais importante para as crianças mais novas frequentarem a escola, enquanto a educação dos esposos tem maior efeito na continuidade dos estudos das crianças mais velhas (PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2000: 54). Entre os «extremamente pobres», a educação dos esposos é, ainda, fundamental para a frequência escolar dos mais novos e continuidade de estudo dos mais velhos (PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2000: 54).

incluindo uniforme escolar, artigos de higiene pessoal ou outro material escolar; é a debilidade das condições económico-financeiras que obrigou Graciano a interromper os estudos para trabalhar e que fundamenta os seus receios no momento do eventual reingresso no sistema de ensino, uma vez que não tem a certeza se consegue «jogar» com eficácia e eficiência o «jogo da gasosa» e recuperar o lugar no sistema de ensino.

III.4.1.3 Critérios de escolhas e intenções de mudar as escolhas feitas

Face à realidade educativa constrangedora e limitadora das escolhas escolares, constatou-se, os alunos procuram adoptar comportamentos diversificados, tentando adaptar-se a ela, superá-la ou contorná-la, e recusando assumir uma atitude de resignação; procuram adoptar comportamentos que, simultaneamente, minimizem os impactos menos positivos dessa realidade constrangedora e maximizem os ganhos possíveis das escolhas escolares feitas, tendo como pontos de referência o curto, o médio e o longo prazos. Nas suas escolhas escolares, os alunos têm em consideração, com efeito, um conjunto vasto de critérios ou factores que remetem para a satisfação dos seus interesses e desejos, muito embora tenham que os suspender, ainda que provisoriamente, de modo a enfrentarem com sucesso essa realidade educativa constrangedora e totalizadora.

O critério maior de escolhas escolares é o «sentido de aproveitamento de oportunidades surgidas» (vagas disponíveis), ainda que apenas para evitar ficar excluído do sistema de ensino. Outro critério de escolhas escolares importante é a posse da informação útil, em quantidade e qualidade, sobre as áreas de formação e as práticas profissionais, que ajuda a diminuir os riscos de tomadas de decisão erróneas. As possibilidades económicas e financeiras dos alunos (e as das suas famílias) que lhes permitem, ou não, frequentar e concluir com êxito uma determinada formação são critérios essenciais; a frequência dos diversos tipos de instituições de ensino e cursos/áreas de formação acarreta, com se verificou, sempre custos, sendo que mesmo as despesas mais reduzidas associadas às escolas públicas - que são tendencialmente gratuitas -, podem exigir disponibilidades económicas e financeiras insuportáveis para os alunos (e famílias) mais desfavorecidos.

Os alunos não deixam, também, de levar em consideração, nas suas escolhas escolares, a «vocação para as áreas de formação», entendida por eles de forma diversa, como, por exemplo, «sonho de criança», «gosto», «paixão» ou «inclinação para certas áreas de formação» para as quais se considera ter competências ou qualidades. O conhecimento do mercado de emprego, isto é, do grau de empregabilidade das diversas áreas de formação no quadro do mercado de procura e oferta de emprego, é outro elemento importante. Os alunos, as famílias e as empresas reconhecem, por exemplo, a relevância

das formações de nível superior nas áreas de Informática, Direito e Economia, associada à grande procura que se verifica. Se a possibilidade de garantir um emprego é um elemento importante a ter em conta aquando da escolha da formação, os ganhos futuros, em termos de remuneração, associados a certas áreas profissionais e de formação, constituem outro critério relevante de escolha das formações. Esta é, de resto, uma das razões pelas quais inúmeros alunos preferem formações como Curso Médio Técnico de Petróleos ou Curso Médio Técnico de Construção Civil, que se apresentam com grande potencial de remuneração no futuro, superior ao potencial de remuneração associado, por exemplo, ao professor do Ensino de Base (ou Primário). Muito ligado à «boa remuneração», o prestígio ou reconhecimento social proporcionado por certas áreas de formação é outro critério que orienta as escolhas escolares dos alunos. Eles tendem a escolher áreas de formação que consideram que lhes permitem fazer uma carreira profissional com prestígio social. Daí que privilegiem, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), cursos como Técnico Médio de Petróleos, Jornalismo, Técnico Médio de Informática ou, ao nível Ensino Superior, cursos como Direito, Medicina, Relações Internacionais, Engenharia Informática e Economia.

A natureza organizativa das formações e as respectivas utilidades (ou possibilidade de rentabilidade) no curto ou médio prazos constituem outro critério a ter em consideração quando se escolhe uma escola ou uma área de formação. Tendo em conta a possibilidade da aquisição de uma formação qualificante para o mercado de trabalho, no fim de um ciclo curto de estudos, sem que se comprometam, à partida e em princípio, as possibilidades da continuidade de estudos a médio e longo prazos - ao contrário do Ensino PUNIV (ou Geral), que se apresenta como uma formação de ciclo longo de estudos, que prepara os alunos para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior, mas não qualifica para o mercado de trabalho, no imediato -, inúmeros alunos (e famílias) encontram nos Ensinos Médio Técnico e Médio Normal a possibilidade de rentabilizarem a curto prazo os investimentos aplicados na formação/instrução, já que este permite uma entrada imediata e «precoce» no mercado de trabalho.

Outro critério que os alunos têm em consideração nas suas escolhas escolares prende-se com as representações, positivas ou pouco positivas, associadas às instituições escolares ou áreas de formação. A qualidade bastante aceitável das infra-estruturas, incluindo o carácter mais ou menos recente das instalações físicas, a «beleza arquitectónica» dos edifícios e as condições de comodidade proporcionadas pode atrair muitos alunos para uma escola como é o IMEL. Razões de natureza semelhante, mas de sentido contrário, podem fazer com que uma escola de construção antiga, com salas de

aulas construídas em madeira e coberturas serem em chapas de zinco, como o Makarenko, se apresente pouco atractiva para os alunos. O mesmo Makarenko pode surgir, no entanto, como instituição «preferida» ou de referência dos alunos se se tomar em consideração o grau de dificuldade ou exigência das formações ministradas nas instituições escolares, porquanto emerge associado a representações de uma escola «difícil», onde se ministram cursos fundados em Disciplinas nucleares consideradas «difíceis», como Matemática, Física e Química; as «dificuldades» surgem, neste caso, como elementos que contribuem para aumentar o prestígio da instituição, reforçando a imagem de rigor e qualidade das formações ministradas.⁵⁵⁹

Em síntese, aquando das escolhas escolares, os alunos têm presentes vários critérios ou factores importantes, destacando-se o «sentido de aproveitamento de oportunidades surgidas» enquanto critério maior que tende a impor-se em todas as acções/decisões dessas escolhas. A proeminência deste critério, com origem na realidade educativa constrangedora angolana, é sustentada nas possibilidades de as escolhas efectuadas no presente potenciarem outras escolhas no futuro, essas, sim, mais conformes aos genuínos interesses e desejos dos alunos. Esta lógica de funcionamento confere sentido aos comportamentos/acções escolares dos alunos, traduzidos em decisões de iniciarem e concluírem uma formação não na área de interesse ou de preferência, mas numa qualquer área de formação, na expectativa de que estas decisões permitir-lhes-ão, num futuro próximo, concretizar os genuínos desejos ou preferências. Não é por acaso que os alunos (e as famílias) tendem a encarar o Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) cada vez mais como um ponto de passagem ou trampolim para o Ensino Superior, este último nível de formação considerado garante da obtenção de reconhecimento social e das condições económico-financeiras desejadas.

Uma vez inscritos em determinados estabelecimentos de ensino e cursos/áreas de formação, equacionam os alunos a possibilidade de alterarem de forma voluntária essa situação como, por exemplo, mudarem de escolas ou cursos/áreas de formação? As mudanças ou transferências de estabelecimentos de ensino de alunos só são permitidas ou possíveis em casos muito especiais, tais como as mudanças de residência dos pais por razões profissionais.⁵⁶⁰ As mudanças de cursos/áreas de formação ocorrem com muito

⁵⁵⁹ Na realidade socioeducativa angolana actual, caracterizada pela debilidade do mercado da oferta educativa, o grau de importância de um critério de «elitismo» como este - embora presente nos discursos dos alunos - é relativo ou diminuto para uma maioria dos jovens e famílias que padecem de profundas dificuldades económico-financeiras e lutam para conseguir uma vaga no sistema de ensino.

⁵⁶⁰ A existência de vagas constitui, de facto, um grande critério condicionador das transferências de alunos entre escolas privadas e entre estas e escolas públicas (cf. Decreto nº 43/02, de 3 de Setembro. Art. 58º; sobre

pouca frequência. Entre os alunos, existe a convicção de que essas «mudanças voluntárias», quando têm lugar, obedecem a processos pouco claros ou transparentes, deturpadores das regras estabelecidas, mormente o «tráfico de influências», consubstanciado nas práticas da «cunha» ou da «gasosa».⁵⁶¹ As dificuldades de concretização dessas mudanças têm na sua origem a debilidade do mercado de oferta educativa que, por isso mesmo, se apresenta pouco flexível. Neste quadro, os alunos que obtêm lugares no sistema de ensino, inscrevendo-se num dado estabelecimento de ensino e num dado curso ou formação, inclinam-se não a colocar as hipóteses de mudanças, mas, antes, a adaptar-se aos referidos estabelecimentos de ensino e cursos/áreas de formação, e a «aprender a gostar» deles. Todavia, as difíceis condições de frequência das instituições escolares e cursos/áreas, associadas, nomeadamente, às carências económicas ou à acumulação de reprovações, levam alguns alunos, em momentos de maior fragilidade, a ponderar as possibilidades de interromperem os estudos, ainda que por um período curto de tempo, de um ou dois anos. Os resultados destas reflexões tendem a apontar, invariavelmente, para a inoportunidade da interrupção dos estudos. Na verdade, no contexto da estreiteza do mercado da oferta educativa angolana, em que o desafio maior é conseguir lugares no sistema de ensino, as «interrupções voluntárias» de estudos, tal como as «mudanças voluntárias» de estabelecimentos de ensino e cursos/áreas de formação, fazem pouco sentido face aos riscos de semelhantes acções resultarem em «interrupções forçadas» de estudos com carácter permanente, devido aos obstáculos em garantir os reingressos no sistema de ensino.

A admissão da ponderação simples da possibilidade de mudanças de estabelecimentos de ensino e cursos/áreas de formação e, bem assim, de interrupções de estudos no quadro constrangedor do mercado de oferta educativa angolana indiciam, no entanto e de um outro ponto de vista, a existência da disponibilidade dos alunos para enfrentarem os diversos constrangimentos que surgem nos seus processos de escolarização, podendo utilizar quaisquer margens de manobra que tenham ao seu dispor. Trata-se de recusar adoptar atitudes e comportamentos de resignação face a uma realidade educativa constrangedora. Os alunos admitem mudar de estabelecimentos de ensino e cursos/áreas de formação ou interromper os estudos, a título provisório, quando e se essas possibilidades se revelarem oportunas e/ou necessárias. De resto, se é verdade que, no quadro das instituições escolares públicas, as «mudanças voluntárias» de estabelecimentos de ensino e

o regime de acesso, matrícula e inscrição no Ensino Superior, cf. Heimer *et al.*, 2003; UAN, Senado Universitário, 2003 e Langa, 2013).

⁵⁶¹ Sobre o «tráfico de influência», cf. *infra*, cap. III.4.2.

áreas de formação são difíceis e raras, ao nível dos colégios privados de ensino os pais/famílias ameaçam e concretizam, não raras vezes, mudanças de escolas dos filhos em protesto contra as suas insatisfações, que estão associadas, quase sempre, aos resultados escolares pouco positivos (reprovações). Ponderações, ameaças e concretizações de mudanças voluntárias de estabelecimentos de ensino e cursos/áreas de formação, e interrupções voluntárias de estudos a título provisório são decisões e acções de alunos (e famílias) que traduzem os seus esforços no sentido de alcançar aquilo que consideram ser o melhor para si no quadro de uma realidade socioeducativa constrangedora.

III.4.1.4 Realização de múltiplas candidaturas e de «cursos» extra-escolares

Mais do que recusar adoptar comportamentos de resignação face a uma realidade educativa constrangedora, nas suas escolhas escolares os alunos agem de forma pró-activa, procurando enfrentar permanentemente essa realidade. A apresentação de candidaturas de ingresso aos Ensinos Médio/PUNIV (ou Secundário) e Superior, incluindo a realização de «provas de acesso», em várias instituições de ensino e cursos/áreas de formação, e a frequência e conclusão de «cursos» extra-escolares são apenas dois instrumentos que os alunos utilizam nessa luta. Semelhantes comportamentos traduzem algumas estratégias que os alunos adoptam nas suas acções para enfrentar outros tantos constrangimentos associados às escolhas escolares, como a escassez da oferta educativa, os seus sentimentos de dúvidas e incertezas ou as suas percepções de riscos (Vieira *et al.*, 2013).

Quando da inscrição no Ensino Médio, Marito submeteu candidaturas a seis Institutos, sem sucesso, acabando por «aproveitar» uma vaga entretanto surgida num sétimo Instituto. Florêncio candidatara-se, por sua vez, a três escolas, também sem sucesso; viria a conseguir uma vaga no IMNE-Marista dois anos depois dessa «interrupção forçada», ao realizar com sucesso as provas de acesso. Bernardo, que entrou para o Ensino Médio numa altura em que era necessário prestar provas de acesso, apresentara, então, duas candidaturas, uma ao Makarenko e outra ao IMEL. Não tendo obtido, sequer, a nota mínima exigida para Makarenko, acabaria por entrar para o curso de Jornalismo, no IMEL, onde tinha conseguido obter nota suficiente. Depois de concluir o Ensino Médio, Bernardo apresentou candidaturas ao Ensino Superior público, sem sucesso, ao longo de vários anos. No primeiro ano apresenta duas candidaturas, uma ao curso de Direito, na Faculdade de Direito da UAN, e outra ao curso de Sociologia, na Faculdade de Letras da mesma Universidade. Os resultados das provas de acesso não foram positivos, não tendo, sequer, alcançado as notas mínimas exigidas. No segundo ano, apresenta candidatura apenas ao curso de Direito, também sem sucesso; não consegue organizar em tempo útil o processo de candidatura ao curso de Sociologia. No terceiro ano acaba, igualmente, por apresentar

apenas candidatura ao curso de Direito, sem sucesso: não consegue obter, uma vez mais, nota mínima exigida para ingressar no Ensino Superior; não concretiza a candidatura ao curso de Relações Internacionais, no Instituto de Relações Internacionais, devido à sobreposição de horários de realização das «provas de acesso».

A apresentação de candidaturas a várias instituições de ensino e formações emerge, para os alunos, no contexto da estreiteza do mercado de oferta educativa angolano, como um meio para aumentarem as possibilidades de obtenção de uma vaga no sistema de ensino e, eventualmente, prosseguirem estudos em estabelecimentos de ensino e formações desejados. Os alunos só não apresentam mais candidaturas devido a um conjunto de dificuldades, que se prendem, entre outros aspectos, com as suas debilidades económicas e financeiras, e com as complexidades dos processos das próprias candidaturas. Florêncio só não apresentou mais do que três candidaturas de acesso ao Ensino Médio por falta de condições económicas e financeiras que permitissem custear as despesas associadas a esses processos de candidatura (aquisição de formulários, fotocópias de documentação), sendo que o mesmo tipo de dificuldades se colocou quando se tratou de realizar provas de ingresso em escolas como o Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA) ou o IMNE-Marista, que exigem o pagamento de uma taxa de inscrição. Pelas mesmas razões, Bernardo tinha desistido de apresentar candidaturas ao curso Médio Técnico de Petróleos, ministrado no Sumbe, sua primeira opção, ao aperceber-se de que não possuía as condições económicas e financeiras para o frequentar, nem podia contar com apoios eventuais de um tio que, entretanto, suportava as despesas dos estudos do próprio filho que estudava, na altura, nos referidos Instituto e curso. A frequência do curso Médio Técnico de Petróleo, no Sumbe, na qualidade de «estudante deslocado», exigia despesas que ele não poderia suportar. Devido às suas debilidades económico-financeiras, Bernardo não se candidatou, ao nível do Ensino Superior, às Universidades privadas, nem aos cursos em regime pós-laboral na UAN. Por outro lado, as muitas tarefas associadas à organização dos vários documentos necessários à instrução dos processos de candidatura, incluindo preenchimento de formulários, feitura de fotocópias, reconhecimento de assinaturas, pedido e obtenção dos certificados de habilitações literárias junto das escolas, entre outros, resultam num processo não só oneroso, como também moroso e desgastante, até porque está em causa a organização de vários processos de candidaturas autónomas relativas aos diversos cursos e/ou instituições de ensino.⁵⁶²

⁵⁶² Como se observou, numa ocasião, Bernardo não conseguia apresentar candidatura ao Ensino Superior dentro dos prazos estabelecidos e, noutra altura, a apresentação da candidatura revelara-se inviável devido à sobreposição de horários de realização das provas de acesso em instituições de ensino diferentes.

Os «cursos» extra-escolares frequentados pelos alunos são os mais diversos. Contam-se, entre outros, «cursos preparatórios» para as provas de acesso à Universidade, «estudo organizado em grupo» e «explicações» (em todos os níveis de ensino), «cursos» nas áreas das tecnologias digitais (*Excel*, *Word*, Navegação na Internet), Electrónica de Comunicação, Gestão de Centros de Documentação, Línguas, «cursos» para a obtenção da carta de condução ou *workshops*, cursos livres, conferências, palestras ou colóquios. A realização destes «cursos» é útil não só para se enfrentar os constrangimentos associados à estreiteza do mercado da oferta educativa, como também a fragilidade do mercado da oferta de trabalho.

Os «cursos preparatórios» para as provas de acesso ao Ensino Superior, ou mesmo ao Ensino Médio, como acontece em algumas escolas ligadas à Igreja Católica (IMNE-Marista e ICRA), têm a adesão de muitos alunos, que lhes dedicam largos períodos de tempo, sobretudo quando estão excluídos do sistema de ensino na sequência de candidaturas sem sucesso. A realização dos «cursos preparatórios» visa obter as notas mais elevadas que for possível nas provas de acesso e aumentar, assim, as possibilidades de se conseguir um lugar no sistema de ensino. Iniciam-se, por vezes, três ou quatro meses antes das datas da realização das provas de acesso, funcionando três a quatro dias por semana, em aulas de cerca de 45 minutos. Quando são organizados pelas Associações de Estudantes das Faculdades, os «cursos preparatórios» podem ser orientados quer por professores, quer por alunos que se encontram nos anos curriculares mais avançados, quer, ainda, por ex-alunos que, entretanto, mantêm uma colaboração com estas organizações académicas. A estratégia pedagógica baseia-se, fundamentalmente, na resolução de enunciados de provas de exames de anos lectivos anteriores.⁵⁶³

Os «cursos de explicações» (mais conhecidos por «Explicações»), também muito procurados no processo de preparação para as provas de acesso ao Ensino Superior, são frequentados pelos alunos, principalmente, como forma de melhorarem os seus desempenhos académicos e/ou profissionais. São ministrados, entre outros, em «Centros de explicações» ou em salas de «explicações» da responsabilidade dos «Explicadores particulares». Ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), estas «Explicações» referem-se, sobretudo, às Disciplinas de Matemática e Inglês. Os alunos procuram-nas com o intuito de compensarem ou completarem as aprendizagens deficitárias verificadas no decurso do funcionamento das

⁵⁶³ Estratégia pedagógica semelhante é utilizada pelos alunos que fazem a sua preparação para as provas de acesso através do «estudo organizado em grupo».

aulas, tentando munir-se de competências mínimas necessárias à obtenção de resultados escolares positivos.⁵⁶⁴

Os «cursos» de Línguas (Francês, Inglês) e os «cursos» no domínio das tecnologias digitais são, também, muito procurados pelos alunos, que reconhecem a importância das competências adquiridas nestas áreas para as suas necessidades do dia-a-dia. A proliferação dos cibercafés por todo o país, e, sobretudo, na cidade de Luanda, ilustra a adesão dos jovens às tecnologias digitais. Os «cursos» frequentados proporcionam, regra geral, competências básicas ao nível de processamento de texto (*Word*, *Excel*) e procedimentos de navegação na Internet. Estes «cursos» são ministrados, particularmente, nos muitos «centros» ou empresas que se dedicam à formação, incluindo centros estatais de formação profissional.

Os alunos procuram, igualmente, formações de carácter mais generalista e transdisciplinar, participando com assiduidade em *workshops*, conferências, cursos livres, colóquios e palestras sobre as mais diversas temáticas.⁵⁶⁵

A realização dos «cursos» extra-escolares contribui, com efeito, para uma melhor preparação dos alunos para enfrentar o dia-a-dia, seja no mundo académico, seja no mundo do trabalho. No mundo académico, os alunos têm apostado nesses «cursos» enquanto forma de aumentarem as possibilidades de conseguir um lugar no sistema de ensino, sobretudo no Ensino Superior público, que passa pela obtenção de um resultado satisfatório nas provas de acesso. Os alunos reconhecem a sua utilidade traduzida nas notas cada vez mais elevadas alcançadas nessas provas, se bem que, em muitos casos, não sejam suficientes para permitirem a entrada nesse subsistema de ensino. Os «cursos» extra-escolares têm possibilitado, igualmente, aos alunos compensar ou completar as aprendizagens escolares efectuadas nos níveis de ensino precedentes, o que facilita o prosseguimento de estudos nos níveis de ensino seguintes. A aquisição de competências

⁵⁶⁴ Ávidos de formação, muitos alunos, sobretudo os que não conseguem um lugar no sistema de ensino público, recorrem aos «explicadores» que, nos quintais, apartamentos, salas alugadas e escolas, prestam este serviço que lhes permite sobreviver. Os preços praticados pela prestação desses serviços são livres e, por vezes, demasiado elevados para as posses de muitos alunos (famílias), sendo certo que estes últimos têm poucas possibilidades de provocar uma redução dos mesmos. Extractos da Imprensa Angolana, de Maio de 2006, organizados pelo *Development Workshop* em torno das «Questões Sociais e de Desenvolvimento», faziam referência à «usurpação» dos cidadãos e lamentavam a inércia do Ministério da Educação, da Polícia Económica e dos fiscais (*Development Workshop*, 2006d: 22).

⁵⁶⁵ A própria obtenção da carta de condução surge como uma mais-valia apreciável na preparação dos alunos, permitindo alargar o leque de oportunidades. É o que revela a opinião de Bernardo: «[...] estou a fazer a carta de condução. Pensei: 'não tenho um carro, se eu entrar na Universidade a carta poderá ser útil. Se amanhã tiver um carro, não haverá necessidade de arranjar um motorista para os primeiros dias; se a empresa onde trabalho disponibilizar um carro à área a que pertenço, talvez possa ser útil para os meus trabalhos, poderá não haver a necessidade de um motorista'; claro, também há uma razão relativa à actividade profissional enquanto motorista. Com o meu diploma do Ensino Médio Técnico, com a carta de condução, com um curso na área de informática, a minha situação é muito mais razoável.» [Bernardo].

digitais, por exemplo, tem dotado os alunos de uma ferramenta essencial ao seu desempenho escolar, facilitando as pesquisas na Internet, a redacção dos trabalhos escolares de forma mais célere e com melhor qualidade, seja em termos de conteúdo, seja em termos da forma (apresentação). A frequência de «Explicações» nas Disciplinas de Matemática e de Inglês tem permitido aos alunos superar as dificuldades de acompanhamento dessas matérias nas aulas. As aprendizagens efectuadas no domínio da Língua Inglesa têm permitido, por seu lado, aumentar o leque de possibilidades de acesso à bibliografia fundamental nos mais diversos domínios de conhecimento, num país em que a carência de bibliografia básica é grande, mesmo na língua oficial e veicular, o Português.

A realização dos «cursos» extra-escolares favorece, igualmente, o acesso dos alunos ao mercado de trabalho. Ao contribuírem para enriquecer o *curriculum* dos alunos, estes «cursos» podem aumentar as suas possibilidades de conseguirem um emprego, alargando o leque de opções de exercício profissional e, bem assim, melhorarem os seus desempenhos profissionais. As competências digitais, por exemplo, possibilitam aos alunos prestarem serviços a terceiros de processamento de textos, do mesmo modo que os conhecimentos adquiridos no domínio do Inglês facilitam o desenvolvimento de tarefas pedagógicas enquanto «explicador particular» de Inglês. Os alunos encontram, assim, razões fortes para apostarem na frequência dos «cursos» extra-escolares, encarados como um investimento que produz resultados tanto no curto prazo, como no médio e longo prazos. Por isso mesmo, muitos deles insistem em realizar vários «cursos», no pressuposto de que, em alguma ocasião, uma ou outra formação há-de ser a formação certa para o exercício de uma qualquer actividade.

Razões não menos importantes para frequentar os «cursos» extra-escolares são as oportunidades que estes representam enquanto forma útil de acção, permitindo aos alunos dedicar-se a este tipo de actividades, a par de outras, como profissionais, religiosas ou associativas.⁵⁶⁶ Para os alunos que não conseguem lugares no sistema de ensino e são, assim, obrigados a interromper os seus estudos, a realização desses «cursos» ganha uma razão ainda mais forte. Enfim, ao melhorarem o desempenho académico e/ou profissional dos alunos, os «cursos» extra-escolares potenciam a obtenção e/ou o aumento de prestígio social associados à posse de conhecimentos (educação escolar) e aos ganhos monetários possíveis (elevada remuneração). Por isso, os alunos insistem em procurar essas

⁵⁶⁶ A importância dos «cursos» extra-escolares, enquanto ferramentas que ajudam os alunos a prepararem-se para enfrentar os desafios no dia-a-dia no mundo escolar (formação) e profissional (trabalho), não escamoteia, todavia, a fraca qualidade de algumas dessas formações associada à sua grande proliferação e banalização.

formações, e só não realizam mais devido às suas dificuldades económicas e financeiras, que não permitem custear as despesas inerentes à sua frequência. Quando não dispõem de meios próprios para custear as despesas associadas a essas formações, recorrem, regra geral, a apoios de terceiros, nomeadamente familiares, amigos ou instituições a que se encontrem ligados.

III.4.2 Uma aposta forte na educação escolar

III.4.2.1 Procura insistente do apoio económico e financeiro

A análise dos dados produzidos a partir do inquérito por questionário revela que a larga maioria dos alunos (84,7%) estuda sem qualquer apoio financeiro que não seja aquele da família ou dos próprios (quadro III.4.5), e que três quartos dos que se candidatam às bolsas de estudo do Estado e de outros organismos não as conseguem (37,5%) ou nem sequer recebem uma resposta aos seus pedidos (37,5%) (quadro III.4.6). Por outro lado, uma proporção apreciável de alunos, que atinge um terço (33,3%), tem necessidade de exercer alguma actividade remunerada durante o período de aulas (quadro III.4.7), sendo certo, no entanto, que apenas uma pequena minoria deles (13,2%) desenvolve essa actividade remunerada de forma permanente; cerca de metade fá-lo de forma esporádica, seja apenas no período de férias escolares (23,7%), seja de forma pouco frequente (23,7%) (quadro III.4.8). Desenvolvendo actividades remuneradas no sector do comércio informal (vendas) (48,1%) e outros sectores de actividade enquanto assalariados (51,9%) (quadro III.4.9), os alunos que detêm um estatuto de estudante-trabalhador constituem uma minoria (19,8%) (quadro III.4.10).⁵⁶⁷

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas corrobora as fragilidades económicas e financeiras com que vivem estes alunos (e suas famílias), ressaltando a grande necessidade de apoios que necessitam no seu processo de escolarização e os esforços que desenvolvem na procura desses mesmos apoios. Ao longo das suas carreiras escolares, inúmeros alunos assumem vários papéis, como os de «estudante ordinário», «estudante-trabalhador» ou mesmo «estudante excluído do sistema de ensino».⁵⁶⁸ O desempenho desses papéis é motivado pelo forte investimento na educação escolar, no quadro de uma realidade socioeducativa e económica em que as ofertas de ensino e de emprego são reduzidas, e os alunos (e suas famílias) detêm fracas condições económicas e

⁵⁶⁷ Sobre o estatuto do trabalhador-estudante, cf. Lei n° 20/90, de 15 de Dezembro.

⁵⁶⁸ A adopção dos termos «estudante ordinário», «estudante-trabalhador» e «estudante excluído do sistema de ensino» resulta da interpretação e apropriação do autor das realidades quotidianas vivenciadas pelos estudantes. Estes termos não coincidem com os utilizados, por exemplo, no âmbito da Lei n° 20/90, de 15 de Dezembro, Estatuto do Trabalhador Estudante.

financeiras mas esforçam-se para concretizar as suas formações escolares nas melhores condições possíveis.

Os «estudantes ordinários» dedicam-se apenas aos estudos, embora possam, de quando em vez, fazer alguns biscates (por exemplo, dar «explicações» ou dedicar-se a vendas no mercado informal). Muitos destes estudantes desejam trabalhar com mais regularidade e não se cansam de procurar oportunidades para tanto.⁵⁶⁹

Os «estudantes-trabalhadores» desenvolvem actividades remuneradas enquanto meio essencial para garantir a sua sobrevivência e formação e para apoiar os outros elementos da família. Pretendendo conciliar as actividades profissionais e as académicas, trabalham, de uma forma geral, a tempo parcial, procurando organizar e negociar o exercício dessas actividades profissionais com os respectivos empregadores.⁵⁷⁰ As áreas dessas actividades são diversas, incluindo, por exemplo, comunicação social (rádio), comércio (venda no mercado informal, comércio grossista), educação (docência) ou serviços administrativos (secretariado), podendo não estar relacionadas, de forma directa, com os domínios da formação escolar dos «estudantes-trabalhadores». As experiências do exercício de actividades profissionais dos alunos são distintas. Alunos há que estudaram e trabalharam ainda no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), enquanto outros só iniciaram essa experiência de trabalho no Ensino Superior. Daí que, se alguns alunos acumulem experiências de «estudantes-trabalhadores» de oito a dez anos, outros há cujas experiências são de apenas poucos meses. Quanto aos salários auferidos, embora sendo, normalmente, baixos (por exemplo, 50, 80USD por mês), constituem um instrumento de ajuda apreciável ao prosseguimento de estudos e/ou apoio às famílias.

Os «estudante excluídos do sistema de ensino» não se encontram a estudar em qualquer tipo de ensino (ensino público, particular, cooperativo, comunitário, religioso ou outro) por razões alheias à sua vontade, nomeadamente a não obtenção de lugares no sistema de ensino, a insuficiência de condições económicas e financeiras próprias e/ou das famílias ou a perda de lugares nas instituições escolares públicas devido a acumulação de reprovações.⁵⁷¹ Muitos destes estudantes dedicam-se, provisoriamente, apenas ao exercício

⁵⁶⁹ Florêncio, aos Sábados, vende livros que recebe de um colega com quem partilha o lucro das vendas. Os ganhos alcançados nesta actividade ajudam a pagar as suas despesas com os estudos. Margarida já contactou o tio, as Irmãs Dominicanas (detentoras de colégios) e outras pessoas ligadas a instituições privadas de ensino com vista a garantir um lugar como professora, quando concluir a formação de Professor de Educação Moral e Cívica.

⁵⁷⁰ Fagundes, por exemplo, estuda e trabalha em *part-time*, entre as 18 e as 20 horas, como professor, num colégio privado. Aguarda por uma melhor oportunidade de trabalho.

⁵⁷¹ Excluem-se desta categoria os alunos que, provisoriamente, estão impedidos de prosseguir estudos na sequência, por exemplo, de expulsões ou suspensões pelas mais diversas razões, mormente disciplinares.

de uma actividade profissional e pensam continuar a trabalhar quando reingressarem no sistema de ensino, como uma forma de garantir o seu sustento e o das suas famílias.⁵⁷² O estatuto que hão-de assumir no futuro será o de «estudante-trabalhador». Admitem, igualmente, dedicar-se apenas aos estudos caso consigam uma bolsa de estudo. Voltar a assumir o estatuto de «estudante ordinário» é algo pouco provável para uma parte destes alunos, que, entretanto, se habituaram a ganhar algum dinheiro e começaram a apreciar alguns benefícios deste novo estilo de vida, nomeadamente alguma autonomia financeira. Para outros alunos, sobretudo os mais novos, voltar a estudar na qualidade de «estudante ordinário», com o apoio dos pais ou de outros familiares, não constituirá problema.

Entre as instituições que concedem bolsas de estudo destacam-se as instituições públicas, como a Sonangol e o Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE). Algumas instituições de ensino, como a UCA, a Universidade Lusíada e o IMNE-Marista, atribuem algumas bolsas aos alunos ou efectuem reduções dos valores das propinas pagas pelos estudantes (e famílias). O IMNE-Marista, por exemplo, além de conceder uma ou duas «bolsas de estudo» aos alunos finalistas com as melhores classificações, que lhes permitem iniciar os seus estudos numa instituição de Ensino Superior, pratica uma política de preços reduzidos das propinas.⁵⁷³ Reflexo de um investimento na formação no país, o Estado tem aumentado os apoios em bolsas de estudo internas, em detrimento de bolsas de estudo externas. A aposta tem recaído na formação de técnicos médios e superiores (bacharelato/licenciatura) ao nível interno, reservando a formação no exterior para o nível de formação pós-graduada, incluindo mestrados e doutoramentos.⁵⁷⁴

⁵⁷² Enquanto aguardavam por um lugar no Ensino Superior público, Bernardo e Valéria ocuparam o seu tempo a trabalhar. O primeiro foi funcionário numa instituição pública e a segunda prestou serviço numa instituição de Ensino Superior, num centro de documentação. Florêncio, por seu lado, aproveitou o período de tempo durante o qual que esteve excluído do sistema de ensino, à espera de um lugar no Ensino Médio, para abrir no bairro onde reside um espaço de «Explicação», ao nível de Ensino de Base.

⁵⁷³ O Instituto promove, por outro lado, «acções de solidariedade» entre alunos, professores e outros funcionários, com vista a apoiar aqueles que mais necessitam. Estas acções são postas em marcha a partir do momento em que um aluno tenha um problema e o coloque à direcção do Instituto. Os alunos entrevistados asseguram que, nos processos de «acção de solidariedade» ou de atribuição de bolsas de estudo, tudo se passa de forma transparente, pelo que não há lugar às práticas da «gasosa», «cunha» ou outras formas de «tráfico de influência».

⁵⁷⁴ Nos anos lectivos de 1993 e 1994, um período em que o ensino em Angola viveu, a todos os níveis, uma situação dramática da sua crise, com os professores de Luanda, Lubango e Cabinda a recorrer às greves como forma de reivindicação de melhores salários e condições de trabalho adequadas, verificou-se uma corrida desenfreada às bolsas de estudo no exterior, que se traduziu na acumulação da dívida do Estado para com os bolseiros (Vicente, 1995: 176). Entre 1997 e 2001, as despesas com as bolsas atingiram 18%, em média, do total das despesas com o sector, assumindo-se enquanto segundo componente, depois do ensino de base e da administração. Esta afectação das despesas com as bolsas do estudo no exterior, superior às despesas alocadas à Universidade pública (11% no mesmo período), reflectia a relativa prioridade dada às bolsas de estudo/formação no exterior (Vinyals, 2002: 50 e 56). Representando um custo elevado para o país, era necessário diminuir essas despesas que se apresentavam exageradas. Além do custo de oportunidade

Os alunos apresentam candidaturas a bolsas de estudo junto de instituições públicas e privadas, seja por iniciativa própria, seja respondendo a anúncios publicitados. Estão convictos, no entanto, de que este não é, de uma maneira geral, o procedimento que produz os melhores resultados; a «cunha», isto é, o acesso a «pessoas conhecidas», «pessoas bem colocadas» na estrutura administrativa, com poder de influência, tenderia, por exemplo, a ser mais eficiente. Marito dá conta de que, depois de ter apresentado um pedido de bolsa de estudo, por iniciativa própria, numa instituição pública, ficou a aguardar uma resposta que nunca haveria de chegar, mesmo depois de ter voltado por diversas vezes a essa instituição solicitando uma decisão. As candidaturas a bolsas de estudo que apresentou a outras instituições públicas também não tiveram sucesso. Está convicto que as suas candidaturas a bolsas de estudo mal sucedidas tinham muito a ver com o facto de ele não conhecer pessoas «bem colocadas» nas instituições onde apresentara as referidas candidaturas, pessoas que, de alguma forma, pudessem ter tido influência em eventuais «negociatas» em torno do processo de pedido/concessão de bolsas de estudo. Bernardo, por seu lado, preferiu não se dirigir directa e pessoalmente à instituição pública para solicitar uma bolsa de estudo para prosseguir formação no exterior do país, deixando esta tarefa a cargo de um tio que conhecia alguém na instituição capaz de viabilizar os seus intentos. Os resultados dessa diligência não foram, todavia, positivos.⁵⁷⁵

Os alunos apreendem a atribuição de bolsas de estudo enquanto processo que se pauta pela falta de transparência, em que, muitas vezes, a publicitação dos concursos mais não é que um mero cumprimento de «formalidades» ou, mesmo, uma operação de «marketing» ou «publicidade enganosa» da parte de instituições desejosas de marcar uma posição no mercado, à custa de tentativas de divulgação e instalação junto da opinião pública de uma «boa» imagem, associada à «responsabilidade social».⁵⁷⁶ Queixam-se da

associado à não aplicação de, pelo menos, parte dessas verbas na formação de quadros no país, a formação ao nível da graduação no exterior apresenta outras desvantagens, como o risco de não regresso dos diplomados ou as dificuldades da sua adaptação no mercado de trabalho (Frei Domingos, 2003). Sobre a necessidade de elaboração de uma política de quadro que permita atrair e rentabilizar os quadros existentes no exterior, cf. *NOVÁFRICA-Revista de Informação Africana* (1990); sobre a formação do capital humano de Angola entre os anos de 1975-1992, cf. Amaral (2005).

⁵⁷⁵ Muitos alunos revelam alguma relutância em admitir que alguma vez tenham recorrido à prática da «gasosa», sendo que o mesmo já não se verifica quando se trata da «cunha», que encaram enquanto uma forma de «rentabilização de relações de conhecimentos», de trocas de favores. Sobre a prática da «gasosa», cf. *infra*, cap. III.4.2.

⁵⁷⁶ Atente-se ao testemunho de Fagundes: «[...] não tenho qualquer apoio, nem nunca tive; talvez um dia! Candidatei-me a uma bolsa de estudo na companhia petrolífera, que podia ser externa ou interna, mas nem sequer responderam à carta que enviei; acho que foi mais uma publicidade no jornal para as pessoas pensarem que a instituição dava bolsas; alguns candidatos que conheci receberam respostas negativas. Há algum tempo tentei uma bolsa junto do INAGBE e disseram-me que só tinham bolsas para mestrados e doutoramentos. No entanto, havia pessoas que iam para fora fazer cursos noutros níveis, inclusive Ensino Secundário. Claro que essas pessoas afirmam que já terminaram o Ensino Médio, mas por outras vias fica se a saber que, afinal, estão ainda a fazer este nível de Ensino. Também tentei obter bolsas junto de algumas

escassez de informação sobre os processos de atribuição de bolsas de estudo, nomeadamente informação fornecida pelas instituições responsáveis, tratando-se de uma situação grave que põe em causa a igualdade de oportunidade a todos os cidadãos, porquanto o acesso à informação útil capaz de permitir a obtenção de uma bolsa de estudo não chega a todas as pessoas pelos canais oficiais estabelecidos, nomeadamente anúncios públicos dos concursos. Os alunos estão, com efeito, convictos de que os processos de atribuição/obtenção de bolsas de estudo decorrem de forma não (ou pouco) transparente e são dominados pelo «tráfico de influência» de pessoas com poder para tal, configurando uma realidade em que a transparência e o cumprimento de regras básicas que garantem a igualdade de oportunidades de todos não estão presentes ou não são totalmente verificadas. A este propósito, atente-se aos testemunhos de Fagundes e Marito:

«[...] não conheço esquemas concretos [para se conseguir bolsas de estudos], mas já ouvi falar de compra de bolsas, dos ‘três mil dólares’. Eu nunca tentei, acho que não teria dinheiro para tal.» [Fagundes];

«[...] esquemas existem, funcionam, até porque vendem-se bolsas por aí. Aquilo é o seguinte: é como comprar um pacote turístico, o governo disponibiliza ali 10 bolsas, o Ministério que recebeu essas bolsas vende-as; normalmente os preços rondam aí os 3, 4 mil dólares. Alguém do Ministério vende a pessoas individuais, alguém que trabalha ligado às bolsas; é algo que o Ministério sabe, claro.» [Marito].

Os próprios alunos que conseguem alguns apoios, tais como bolsas de estudo, não vêem, muitas vezes, as muitas dificuldades económicas e financeiras com que vivem no dia-a-dia desaparecer. Os alunos que realizam a sua formação no estrangeiro e no país convivem permanentemente com outros problemas, além da insuficiência dos próprios apoios concedidos, como os atrasos de pagamento das bolsas e os pagamentos feitos de forma irregular, associados às dificuldades burocrático-administrativas.⁵⁷⁷

embaixadas (Bulgária, Suécia), mas apercebi-me que se tratava, antes, de conseguir vagas nas suas Universidades; disseram-me que eu tinha que conseguir matricular-me lá nos seus países e arcar com todas as despesas» [Fagundes].

⁵⁷⁷ Algumas notícias que chegam ao país relatando dificuldades de estudantes angolanos bolseiros no exterior constituem sempre motivos de preocupação para os alunos. Atente-se ao testemunho de Florêncio: «[...] com as bolsas do Estado há muitas dificuldades. Há tempos houve alunos que estavam em países africanos que chegaram a ser presos, porque tinham muitas dívidas. Aqui [no país] houve desvios, o dinheiro não chegava às Embaixadas lá fora, há muita burocracia, os bolseiros ficavam três, quatro ou, às vezes, um e dois anos sem receber as bolsas. Os bolseiros de instituições como a Sonangol, a Endiama e outras dão maior segurança. Há, também, as bolsas internas, sobretudo ligadas aos diversos Ministérios. Conseguir as bolsas não é fácil. Geralmente, quando comunicam os concursos, metade das vagas já foi ocupada, você lê aquilo no jornal, mas quando vai lá já não há.» [Florêncio]. Estudantes bolseiros de Cabinda que estudavam em Portugal (Évora, Lisboa, Açores) acusavam uma comissão do governo provincial, em 2006, quando da visita da mesma comissão a Portugal, de não ter cumprido com as promessas de pagamento das bolsas em atraso. Essa situação de atraso das bolsas já se arrastava havia dois anos e meio para alguns estudantes bolseiros (*Development Workshop*, 2006b: 24).

As dificuldades de acesso aos apoios económicos e financeiros - os processos pouco transparentes que envolvem os mecanismos de pedido e concessão de apoios/bolsas de estudo, o reduzido número de alunos que beneficiam das bolsas de estudo, os atrasos que se verificam no pagamento das bolsas de estudo ou os pagamentos feitos de forma irregular, a insuficiência das bolsas - não desmotivam os estudantes na procura desses mesmos apoios com vista à realização dos seus projectos escolares. Por iniciativa própria, com apoios de familiares, amigos ou conhecidos, eles continuam a apresentar candidaturas espontâneas a bolsas de estudo e a responder a anúncios publicitados pelas mais diversas instituições nacionais públicas e privadas ou entidades estrangeiras instaladas no país, como as Embaixadas, mesmo admitindo que as possibilidades de serem bem-sucedidos sejam reduzidas.⁵⁷⁸

A procura insistente de condições económicas e financeiras favoráveis à concretização da escolarização traduz a aposta firme dos alunos na educação escolar, mesmo num contexto em que os resultados alcançados num passado longínquo ou recente não foram tão positivos quanto se esperava. Reflexo do grande interesse na formação, a procura insistente de apoios para a realização da formação surge como uma prática educativa coerente de alunos que investem fortemente na educação escolar, procurando utilizar, para o efeito, recursos próprios e alheios.

III.4.2.2 Aplicação nos estudos

O investimento dos alunos na formação escolar pode ser revelado, igualmente, pelas estratégias de aplicação nos estudos, expressas na assiduidade às aulas, nos hábitos de estudo ou na procura e rentabilização dos serviços disponibilizados pelas instituições escolares (cf. Dias, 2011a, 2011b).

A análise dos dados produzidos a partir do inquérito por questionário mostra que os alunos eram muito assíduos, sendo que cerca de três quartos deles assistiam a todas as aulas (73,5%) e um quarto estava presente em mais de metade (25,0%) (quadro III.4.11). A análise dos dados recolhidos através das entrevistas confirma que, tanto no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) como no Ensino Superior, os

⁵⁷⁸ Inúmeros alunos têm acumulado experiências negativas de apresentação de candidaturas a bolsas de estudo às mais diversas instituições, como a Sonangol, o INAGBE, a Esso Angola, o MAPESS ou Embaixadas de vários países (Bulgária, Suécia, EUA). Os alunos aguardam vários meses, em muitos casos, por uma resposta (definitiva) aos seus pedidos de bolsa e, noutras ocasiões, por uma oportunidade para prestarem provas de selecção, como acontece com os pedidos dirigidos às Embaixadas estrangeiras. A inexistência de respostas das instituições durante um período de tempo alargado (por exemplo, seis meses) é entendida, frequentemente, como uma resposta negativa. Como se referiu, casos há, segundo os alunos, em que as instituições acabam por não responder aos pedidos de bolsas ou os resultados dos concursos nunca chegam a ser publicitados. Este facto ajuda a cimentar a convicção de inúmeros alunos de que muitos anúncios de bolsas de estudos de algumas organizações constituam apenas «golpes» de *marketing*.

alunos são, de um modo geral, assíduos e pontuais. Estes comportamentos, tidos como «adequados», são cultivados e praticados de forma persistente, sobretudo em instituições que, como o IMNE-Marista, procuram incutir nos seus alunos, professores e outros funcionários esta forma de estar. É verdade que, num passado não muito longínquo, em muitas escolas públicas dos Ensino de Base (ou Primário) e Médio/PUNIV (ou Secundário), alguns alunos faltavam muito às aulas e de forma constante. Estas situações, que assumiam grandes dimensões em algumas instituições de ensino em especial, ficavam a dever-se não só à deterioração das condições globais de ensino no país e, particularmente, na capital, como também às condições específicas das respectivas instituições escolares, mormente as carências várias de que padeciam, incluindo a degradação das infra-estruturas e um clima institucional pautado pela não assunção de responsabilidades por parte dos agentes educativos envolvidos. «Ficar na mutamba»,⁵⁷⁹ isto é, faltar às aulas, nessas circunstâncias, não comprometia, afiançam os alunos, a aprovação nas diversas Disciplinas, visto que tudo se podia resolver com o recurso às práticas da «gasosa». Atente-se ao testemunho da Suzete:

«[...] acho que [só] chumbava quem queria, porque havia a possibilidade de pagar. Depois começou-se a formar a tal ‘Mutamba’ nas escolas, porque eu digo: ‘se eu ficando na sala e pagando passo, não assistindo à aula e pagando é igual, então não assisto à aula, fico aqui fora. Isto na perspectiva dos alunos, mas os professores também gostavam disso, era sempre uma forma de ganhar algum [...] os professores conhecem-se: ‘eu tenho a dificuldade, tu também tens, o nosso salário é igual, baixíssimo, depois demora três a quatro meses a sair’. Então, era complicado, eles [os professores] tinham, naturalmente, que arranjar alguma forma de se sustentarem, era isso a melhor forma que eles encontravam. Eu não paguei, porque tinha notas para passar.» [Suzete].⁵⁸⁰

A assiduidade dos alunos às aulas é, com efeito, um comportamento que, à semelhança de outras práticas educativas, reflecte e ajuda a explicar, em parte, o enorme envolvimento e interesse dos alunos na sua formação. A assiduidade e a pontualidade constituem meios valiosos no quadro de uma estratégia de forte investimento na educação escolar. Na verdade, a par de algum controlo (ou «inspiração») da parte de outras pessoas, como familiares e professores, os alunos tendem a assistir a todas ou à maior parte das aulas como uma estratégia para a obtenção do sucesso escolar. Através das aulas, procuram

⁵⁷⁹ Expressão linguística de uso corrente no mundo escolar equivalente a «fazer gazeta às aulas», significando faltar às aulas.

⁵⁸⁰ Em ocasiões especiais, como as épocas de realização das provas de avaliação, verificava-se um aumento da presença dos alunos nas aulas, sobretudo dos menos assíduos. Associada ao «fenómeno da gasosa», a presença dos alunos «faltosos» nas aulas constitui um dos «requisitos ou formalidades» que se devia cumprir no processo de «legitimação» dos resultados escolares (positivos).

apreender o essencial dos conhecimentos que têm que adquirir, reservando os estudos individuais e de grupo fora das aulas para completarem e complementarem essas aquisições de conhecimentos e competências. Estar presente nas aulas é fundamental para os alunos. Sob o lema «nunca faltar às aulas», as ausências devem ocorrer apenas por razões de força maior, nomeadamente problemas de saúde e necessidade de «trabalhar». Assim, estando afastada a possibilidade de se faltar às aulas por puro «prazer de faltar», admite-se não se assistir às aulas para se poder trabalhar, do mesmo modo que se admite faltar-se ao trabalho para se tomar parte numa aula considerada imprescindível. É esse tipo de leitura e ponderação que, por exemplo, um «estudante-trabalhador» que tem que cumprir as suas obrigações enquanto estudante e trabalhador faz, procurando assistir ao maior número possível de aulas e a algumas em particular. É o que comprovam os testemunhos de Bernardo, estudante que aguarda a oportunidade para iniciar os seus estudos superiores, e Marito e Heloísa, ambos estudantes universitários:

«[...] é preciso organizar o tempo. Quanto às aulas na Faculdade, vai depender do programa das Disciplinas, do professor. Se frequentar um curso em regime nocturno assistirei a todas as aulas, dedicarei até três horas de estudos por dia; e haverá momentos especiais (provas, exames) que me aplicarei mais» [Bernardo];

«[...] assisto a todas as aulas, a cem por cento. Não falto muito porque, por norma, não tenho o hábito de ficar em casa. Tenho o cuidado de prestar atenção quando o professor está a falar, fazer os apanhados todos que forem necessários e depois complementar... Se não estiver presente nas aulas depois tenho essa dificuldade [em acompanhar a matéria]; então prefiro estar sempre presente nas aulas para facilitar a minha vida» [Marito];

«[...] dificilmente falto às aulas, só se for mesmo necessário e souber que não me vou prejudicar. Mas já tive que faltar à escola para ir trabalhar e já tive que faltar ao trabalho para fazer provas; às vezes é complicado!» [Heloísa].

Os hábitos de estudo variam de pessoa para pessoa, em função de vários factores, nomeadamente gostos, interesses ou disponibilidades pessoais. Alguns alunos preferem, por exemplo, estudar todos os dias, depois das aulas, logo após o regresso a casa e, por vezes, de madrugada; estudam, também, em grupo, em casas de colegas, nas próprias casas, nas escolas ou outros locais. Outros alunos não gostam de estudar depois das aulas, quando regressam a casa, nem têm o hábito de estudar de madrugada, preferindo, sobretudo, estar atentos durante as aulas, e captar o essencial das matérias abordadas pelos professores; estudam apenas alguns dias específicos da semana e privilegiam o estudo individual, embora estudem, também, em grupo, com colegas, nas residências ou noutros locais. Alunos há que colocam desafios a si próprios que têm que vencer como meio para

alcançar bons resultados escolares, estabelecem metas a atingir em termos de classificação e «elegem» algum ou alguns colegas como «rivals» com quem competem para a obtenção de notas mais elevadas.

A aplicação e dedicação dos alunos ao estudo traduzem-se, igualmente, na gestão de tempo de estudo. A esmagadora maioria dos alunos que responderam ao inquérito por questionário afirmava dedicar-se de forma intensa aos estudos, estudando todos os dias (34,1%) ou alguns dias por semana (56,8%) (quadro III.4.12). Quanto aos momentos preferidos para estudar, os períodos da manhã (39%) e da noite (39%), muito mais do que o período da tarde (36%), mereciam a preferência dos alunos (quadro III.4.13).

A análise dos dados obtidos através das entrevistas confirma que a grande maioria dos alunos estuda durante toda a semana, despendendo entre uma a três horas por dia. Aqueles que têm esse comportamento assumem-se enquanto alunos aplicados e reconhecem que só com grande esforço, traduzido, designadamente, num tempo razoável dedicado ao estudo, podem alcançar os seus objectivos de formação. Têm a preocupação de organizar da melhor forma possível o tempo disponível, até porque alguns deles também trabalham ou dedicam-se a outras actividades que lhes proporcionam alguma fonte de rendimento. De resto, o próprio estudo em grupo, uma forma de trabalho muito praticada entre os alunos, exige essa gestão cuidada do tempo. Os «estudantes-trabalhadores», por exemplo, deparam-se com muitas dificuldades ao tentarem conciliar as suas tarefas de estudantes com as de trabalhadores.⁵⁸¹ Fazem tudo para cumprir as suas obrigações enquanto estudantes, incluindo os compromissos assumidos com os familiares. Não obstante os esforços desenvolvidos, estes alunos gostariam de poder despendar ainda mais tempo às suas tarefas académicas individuais ou de grupo. Em períodos especiais, como os de avaliação (realização de exames e/ou provas), intensificam os seus esforços nos estudos.⁵⁸²

⁵⁸¹ É o que se depreende dos testemunhos de Marito e Suzete: «[...] tenho um grupo de estudo e quando não estudamos na Faculdade vamos aí em baixo, na Maianga, no terraço de um prédio; há ali um quadro e concentramos ali, aos Sábados e Domingos. Normalmente estudo Quarta, Sábado e Domingo. Tiro os outros dias para relaxar um bocado. Aos Sábados e Domingos estudo cinco a seis horas [...] sou meio preguiçoso a estudar sozinho; estudo com um amigo, com quem trocamos experiências, debatemos certas situações e matérias.» [Marito]; «[...] às vezes não consigo conciliar o tempo, à hora que tenho que estudar já estou cansada [...] estudo sempre ao final de semana, aos Sábados e aos Domingos. Durante a semana estudo também, com os grupos de estudo. No final de semana estudo em casa sozinha. Ao longo da semana estudo em grupo, na Faculdade, procuramos um cantinho para estar.» [Suzete].

⁵⁸² Nessas ocasiões, até os «menos aplicados» nos estudos desenvolvem um esforço suplementar. É o caso da Anabela, aluna de 16 anos de idade, que se encontra excluída do sistema de ensino público devido à acumulação de reprovações: «[...] eu tento estudar, mas estar a estudar sozinha em casa dá preguiça. Preciso de ter sempre uma pessoa para me dar explicações, tirar as dúvidas, e não tenho.» [Anabela]. Quando estudava no Ensino PUNIV também não tinha grupo de estudos; frequentava, então, as aulas no período

Com efeito, os alunos valorizam sobremaneira a gestão do tempo de estudo, tentando rentabilizar o tempo disponível. O objectivo último é obter resultados escolares bastantes que lhes permitam ingressar no mercado de trabalho e/ou prosseguir estudos, de preferência em áreas de interesse pessoal. Verificou-se como muitos alunos que vivem distantes das escolas, mas que, por isso mesmo, têm que sair das residências muito cedo, procurando evitar os congestionamentos de trânsito e não chegar tarde às aulas, aproveitam os momentos antes do início das aulas para estudar sozinhos ou com colegas.

Fora das salas de aulas, os alunos desenvolvem as suas tarefas escolares individualmente ou em grupo nos mais diversos espaços. Para os seus estudos individuais utilizam, habitualmente, as instalações escolares (Escolas, Faculdades) e residências familiares. Para levar a cabo os estudos em grupo de colegas e amigos, utilizam, além dos espaços/salas das Escolas e das Faculdades, espaços/salas pertencentes a outras instituições, como Igrejas, terraços em prédios onde algum elemento dos grupos de colegas habita ou, mesmo, casas de colegas que tenham espaços suficientemente grandes para comportar várias pessoas. Os alunos que responderam ao inquérito por questionário levam a cabo os seus estudos, sobretudo, nos espaços das residências onde vivem (73%) e menos em casas de colegas (25%) (quadro III.4.14); os espaços das instituições escolares assumem-se, igualmente, como locais de estudo preferidos, sejam as «salas de estudo» (16,0%), sejam as bibliotecas (8,0%). Outros locais, como cafés (1%) são, no entanto, pouco utilizados.

Por conseguinte, os alunos procuram realizar as suas tarefas escolares em espaços que detenham «boas condições de trabalho», mormente grandes dimensões, disponibilidade de mobiliário adequado (carteiras, mesas, cadeiras), iluminação artificial (electricidade) e frequência reduzida de outras pessoas, incluindo familiares, que possam perturbar, de alguma forma, as suas tarefas. Os espaços públicos, como salas em igrejas ou terraços em prédios residenciais de familiares, proporcionam as vantagens de se constituírem, na maioria dos casos, locais de fácil acesso, localizados nos bairros ou nas proximidades das residências dos alunos; estes espaços, ao contrário das salas das Escolas e Faculdades, podem ser utilizados, regra geral, aos fins-de-semana, ocasiões que muitos alunos reservam ou aproveitam para rentabilizar ao máximo os seus estudos. Os espaços das residências familiares são utilizados, sobretudo, para estudo individual. Para os «estudantes-trabalhadores» em particular, que necessitam de fazer uma gestão rigorosa do seu tempo visto que têm que conciliar os seus compromissos profissionais como os

pós-laboral, tendo como colegas pessoas adultas, com idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos, com pouca disponibilidade de tempo.

compromissos académicos, o estudo individual surge como um elemento importante na estratégia de formação. Os fins-de-semana e o período da noite constituem ocasiões privilegiadas e, por vezes, quase únicas para estes alunos levarem a cabo sessões de estudo mais aprofundadas das matérias e competências que devem adquirir. Claro está, os alunos, ou, pelo menos, alguns deles, utilizam os espaços de residência para, igualmente, estudarem em grupo com colegas e amigos. A utilização desses espaços para esse efeito está sujeita, como se notou, à verificação de certos requisitos, mormente as dimensões mínimas necessárias para comportar várias pessoas em simultâneo. Espaços/salas das Escolas e Faculdades, terraços em residências familiares, salas/espços em igrejas são locais de estudo em grupo privilegiados pelos alunos, precisamente porque apresentam aquelas condições especiais de estudo.

A maior ou menor preferência pela modalidade de estudo individual ou estudo em grupo, por parte dos alunos, é função de experiências e condições específicas de cada aluno, nomeadamente os gostos e preferências pessoais ou as condições económicas das famílias. No seu dia-a-dia, os alunos são, fundamentalmente, «solitários» na forma como realizam os seus estudos fora das salas de aula: mais de dois terços dos alunos que responderam ao inquérito por questionário estudam sozinhos (67,4%) e não em grupo (quadro III.4.15).

Uma razão que está na origem da menor preferência dos alunos pelo estudo em grupo, a favor do estudo individual, diz respeito ao maior tempo gasto ou necessário para a concretização desta modalidade de estudo. Na verdade, a rentabilidade do estudo em grupo carece de um trabalho prévio individual que os diversos membros do grupo devem desenvolver de forma competente, na sequência dos compromissos grupais assumidos. Sem este estudo individual prévio e competente dos assuntos acordados, o estudo em grupo (final), fundado, nomeadamente, nas trocas de experiências e esclarecimentos de dúvidas, entre outras estratégias, resulta pouco eficiente. É neste quadro em particular que o funcionamento do grupo, em termos das interações e interligações entre os diversos membros, e os tempos necessários e suficientes para a execução das tarefas são fulcrais. Não é despiendo que alguns alunos, temendo um funcionamento menos eficiente do grupo (a partir de experiências próprias ou de outrem), prefiram o estudo individual.⁵⁸³ A comodidade dos espaços das residências, associada à necessidade/disponibilidade de uma

⁵⁸³ Atente-se à justificação de Florêncio às suas preferências pelo estudo individual: «[...] estudo a Disciplina de Filosofia com uma colega, uma vizinha, mas as outras Disciplinas estudo-as sozinho; porque aquelas pessoas que integram os grupos de estudo, em vez de se aplicarem, querem conversar e quando dão conta o tempo passou.» [Florêncio].

melhor gestão do tempo de estudos (à noite, à tarde, de madrugada, hora/ambiente de maior silêncio), é outra razão forte associada à preferência pelo estudo individual. Alguns alunos que residem em locais distantes das escolas e despendem muito tempo a fazer o percurso escola-residência não têm muitas possibilidades de permanecer na escola ou noutros espaços para estudar em grupo, com colegas. Nestes casos, o estudo individual, em casa, é quase a única modalidade de estudo que os alunos praticam.

A preferência pela modalidade de estudo individual não significa a recusa da modalidade de estudo em grupo. Muitos alunos não escapam ao estudo/trabalho em grupo, uma vez que, no desenvolvimento das suas actividades escolares, são-lhes exigidos alguns trabalhos que implicam a colaboração entre colegas, mormente tarefas de pesquisas e discussão fora do espaço das aulas ou, mesmo, da escola, como as pesquisas em bibliotecas. A motivação ou preferência pela modalidade de estudo em grupo está associada às próprias potencialidades e dinâmicas dessa modalidade de estudo. As oportunidades de debates de assuntos concretos, bem como de trocas de experiências entre os diversos elementos dos grupos, são factores que motivam os alunos e promovem a aprendizagem cooperativa (Bessa e Fontaine, 2002; Barrère, 2005). Para estes alunos, estudar em grupo é um meio de colaboração e entreajuda que favorece a aprendizagem individual e colectiva; um meio que estimula a competição entre colegas e a motivação dos alunos para os estudos. Assumindo-se enquanto alunos aplicados nos estudos e que, graças a essa aplicação, têm conseguido algumas recompensas em termos de resultados escolares (competências necessárias e previstas nos diversos níveis de ensino), estes alunos consideram que o estudo em grupo muito tem contribuído para os seus sucessos escolares.⁵⁸⁴

A entrada das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mormente as tecnologias digitais, nos hábitos de trabalho escolar dos alunos tem evoluído de forma positiva, não obstante as muitas dificuldades que a têm acompanhado. Quase três quartos dos alunos que responderam ao inquérito por questionário (71,5%) utilizam o computador nos seus trabalhos escolares (quadro III.4.16), sendo que são os cibercafés (52,7% das respostas assinaladas) os espaços privilegiados pelos alunos onde essa utilização tem lugar, e não as residências - casas dos próprios (43,0%) ou de amigos (20,4%) -, ou as instituições escolares (15,1%) (quadro III.4.17); os «estudantes-trabalhadores» têm, por

⁵⁸⁴ Como se verificou, uma percepção da menor participação das raparigas nos grupos de estudo, entendida como uma menor predisposição para a aplicação nos estudos por parte delas, traduz a interiorização da construção social e cultural de um certo «machismo» latente na sociedade, que atribui, respectivamente, «superioridade» aos rapazes e «inferioridade» às raparigas, particularmente no que se refere aos estudos, à educação escolar.

seu lado, a oportunidade de utilizar o computador para suas tarefas escolares nos seus locais de trabalho, ainda que esse uso permaneça muito limitado (4,3% das respostas assinaladas). O padrão de utilização da Internet para a realização dos trabalhos escolares é semelhante àquele do uso do computador. A larga maioria dos alunos já a utiliza na realização das suas tarefas escolares (72,6%) (quadro III.4.18), sendo que é nos cibercafés (66,7%) que fazem uso desse recurso, muito mais do que nas residências - casas dos próprios (25,6%) e dos amigos (14,4%) -, nas instituições escolares (13,3%) ou no trabalho (3,3%) (quadro III.4.19). Os dados recolhidos através das entrevistas corroboram o desenvolvimento dessas «competências digitais», através da utilização computador e da Internet como prática rotineira de trabalho académico dos alunos, seja por iniciativa própria, seja em resposta às solicitações apresentadas nas respectivas instituições escolares.⁵⁸⁵ É preciso notar, no entanto, que o uso regular destes recursos pelos alunos nos mais diversos espaços (escolas, residências/famílias, cibercafés) constitui privilégio de alguns; o uso generalizado das tecnologias digitais entre os alunos não é ainda uma realidade; um grande número de estudantes confronta-se com muitas dificuldades de acesso a esses recursos (cf. *Jornal de Angola*, 2005c). O uso dos computadores e da Internet pelos alunos nas suas actividades escolares em casa, na escola ou outros espaços não deixa, com efeito, de estar associado às questões das desigualdades de oportunidades educativas penalizadoras dos alunos de condições socioeconómicas mais débeis (Diogo, 2012).⁵⁸⁶ Nos espaços escolares, os alunos podem, por exemplo, sofrer constrangimentos na utilização destas tecnologias nas suas actividades académicas associados à escassez de recursos tecnológicos que as escolas dispõem ou às representações dos docentes e suas competências (cf. Alves *et al.*, 2013).⁵⁸⁷ Em muitas instituições escolares, particularmente ao nível de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), o uso generalizado das tecnologias digitais tarda em chegar, devido, entre outros aspectos, à escassez de computador/Internet nas Escolas - em algumas escolas, os computadores existem apenas nas direcções das instituições -, ao uso muito condicionado dos equipamentos existentes, traduzido na sua utilização apenas em turmas/aulas de Informática, à não existência ou disponibilidade de salas/laboratórios de informática ou ao

⁵⁸⁵ Sobre a importância das TIC e das «competências digitais», enquanto elementos de capital cultural, no processo de formação escolar e, em particular, no desempenho escolar dos alunos, cf., entre outros autores, Cardoso (coord.) *et al.* (2007), Paino e Renzulli (2013), Costa *et al.* (2013) e Ricoy e Couto (2014).

⁵⁸⁶ No seu estudo, Diogo (2012) analisa o uso dos computadores Magalhães pelas crianças do 1º Ciclo do Ensino de Base dos diferentes grupos sociais, em duas regiões de Portugal (Região Centro e Região Autónoma dos Açores).

⁵⁸⁷ O estudo de Alves *et al.* (2013) mostra precisamente que, se por um lado, não obstante a forte disseminação das TIC que Portugal tem assistido, se verifica uma tendência geral de utilização incipiente das mesmas nas salas de aulas do Ensino Secundário, por outro, ela apresenta diferenciações associadas aos níveis de recursos tecnológicos que as escolas dispõem, as representações dos docentes e suas competências.

não acesso livre às salas/laboratórios de informática. Estas dificuldades, que se traduzem, por exemplo, numa utilização do computador ainda muito incipiente (Patrocínio *et al.* (2012), reflectem os constrangimentos do próprio país neste domínio, mormente a pobreza das populações, as assimetrias regionais relativas às infra-estruturas e tecnologias disponíveis, os custos elevados dos serviços prestados no domínio das telecomunicações ou constrangimentos ligados ao sector do ensino (Júnior, 2013). Dados relativos ao período 2008-2009 revelavam que não mais de 4,1% dos angolanos tinham acesso ao computador e destes apenas 0,4% utilizariam a Internet (Instituto Nacional de Estatística, 2011: 3). O próprio acesso aos espaços públicos, como os cibercafés, apresenta muitos constrangimentos, devido aos preços elevados de utilização, que não estão ao alcance de todos.

À escassez dos equipamentos, acesso condicionado aos mesmos e dificuldades económico-financeiras associadas à sua utilização, juntam-se outras dificuldades ligadas aos *softwares* utilizados, como a desactualização de programas/aplicações, que contribuem para uma qualidade deficiente dos serviços prestados (lentidão dos equipamentos ou falhas constantes dos sistemas). De resto, no contexto geral da realidade socioeducativa angolana, marcada pela falta geral de infra-estruturas de ensino (salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, mobiliário, materiais pedagógicos como livros), a carência de material adequado e actualizado é uma realidade a que não se escapa. Neste quadro, a utilização limitada das tecnologias digitais por parte dos alunos nas suas actividades académicas não é surpreendente. Como se constatou, em muitas escolas da capital onde se ministram formações nos domínios das Ciências e Tecnologias trabalha-se com limitações graves ao nível da utilização de computadores ou programas e aplicações informáticos actualizados.

Outro tipo de dificuldades associado à utilização das tecnologias digitais nas tarefas escolares prende-se com o não domínio das competências básicas de manipulação desses equipamentos. Para alguns alunos, a «utilização» que fazem das tecnologias digitais nos seus estudos em grupo limita-se a uma «contribuição monetária» para cobrir os custos de utilização dos computadores e pesquisa na Internet para a produção de trabalhos por parte dos colegas, visto que não «sabem trabalhar» com essas ferramentas. Estas dificuldades ganham contornos tanto mais gravosos quanto o acesso a uma formação básica no domínio das tecnologias digitais ministrada em «centros» de formação, empresas ou outras instituições exige disponibilidades económico-financeiras que muitos alunos (e famílias) não podem suportar. De resto, em algumas instituições escolares do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e Ensino Superior são disponibilizados «cursos

básicos» de Iniciação à Informática enquanto «cursos» extra-escolares não integrados nos planos curriculares das formações/cursos ministrados e cuja frequência é paga.⁵⁸⁸

De entre salas de estudo, bibliotecas e salas de informática, é este último equipamento que os alunos menos frequentam. A análise dos dados produzidos através do inquérito por questionário revela que os alunos recorrem poucas vezes às salas de informática, sendo que semelhante utilização tem lugar, sobretudo, por altura da realização de exames e outros trabalhos de avaliação (quadros III.4.20 e III.4.21).⁵⁸⁹ Já o recurso às salas de estudo e às bibliotecas é mais frequente, ocorrendo ocasionalmente durante o mês.⁵⁹⁰ Um recurso menos frequente dos alunos às salas de informática do que às salas de estudos e às bibliotecas fica a dever-se, não tanto a uma eventual não-adesão, ou adesão menos forte, às novas tecnologias, mas, sim, aos referidos constrangimentos que ainda envolvem o seu acesso e utilização, mormente a escassez ou insuficiência de equipamentos para responder à procura dos alunos; o acesso limitado aos próprios equipamentos (as salas de informática nas instituições escolares são utilizadas, prioritariamente, para a realização das aulas, sendo que o acesso livre aos alunos é muito limitado); e a carência ou insuficiência de formação de base no domínio das tecnologias digitais por parte de um elevado número de alunos.

No quadro geral das dificuldades que envolvem o processo de escolarização, os alunos esforçam-se por realizar as suas formações da melhor forma possível, pretendendo rentabilizar os serviços postos à sua disposição. Procuram ultrapassar as limitações de acesso às tecnologias digitais, por todos os meios, desde a utilização de computadores nos mais diversos espaços (emprego, empresas privadas e públicas, cibercafés, instituições escolares), até à realização de formações «adequadas» («cursos» de navegação da Internet, Iniciação à Informática), passando pela contribuição para o pagamento das despesas de

⁵⁸⁸ Resultados de um estudo realizado noutra realidade empírica confirmam a tendência dos alunos utilizarem o computador e a Internet - e toda a tecnologia digital, de uma forma geral - fora do contexto escolar para entretenimento e satisfação de interesses pessoais e sociais, do mesmo modo que a utilização dessas ferramentas depende, em grande medida, dos saberes e competências adquiridos previamente na escola (Brito, 2012); ou seja, quanto mais competências escolares adquirirem ou lhes forem exigidas, mais os alunos tendem a se apropriarem das tecnologias digitais.

⁵⁸⁹ A escala de medida adoptada contempla os seguintes valores: 1-Todos os dias, 2-Alguns dias por semana, 3-Ocasionalmente durante o mês, 4-Apenas antes de exames e trabalhos, 5-Nunca (quadros III.4.20 e III.4.21). As estatísticas demonstram uma média de 3,8%, próxima do valor 4 («Apenas antes de exames e trabalhos») da escala de medida (quadro III.4.21). O conjunto mais importante das respostas, 52,1%, relativo à frequência com que os alunos recorrem à sala de informática, é baixo, situando-se próximo do valor 5 («Nunca») da escala de medida (quadro III.4.20).

⁵⁹⁰ As estatísticas revelam uma média de 2,9%, próxima do valor 3 («Ocasionalmente durante o mês») da escala de medida (quadro III.4.21). O conjunto mais importante das respostas relativo à frequência da sala de estudo (37,1%) e da biblioteca (50,5%) situa-se próximos do valor 2 («Alguns dias por semana») (quadro III.4.20).

utilização desses equipamentos.⁵⁹¹ As carências económicas e financeiras dos próprios alunos e as das suas famílias, as condições precárias de infra-estruturas (dos estabelecimentos de ensino) ou as dificuldades associadas ao acesso ao mercado de emprego, após a formação, são alguns factores que afectam de forma negativa a aplicação dos alunos nos estudos. Como se referiu, essas dificuldades, sobretudo quando percebidas e encaradas nos anos terminais da formação, ocasiões em que os alunos estão mais conscientes dessas mesmas dificuldades, podem provocar profundo desgaste nos alunos (e famílias), a ponto de levar ao reequacionar das suas prioridades em termos de projectos formativos, profissionais ou outros. Estas informações relativas à organização e rentabilização das condições de estudo - um indicador importante de aplicação nos estudos - revelam que os alunos procuram gerir de forma eficiente os recursos postos à sua disposição, tendo em vista a concretização dos seus objectivos no curto, médio e longo prazos, seja em termos escolares, seja em termos profissionais. O forte investimento na formação, traduzido na aplicação e dedicação nos estudos, mostra que eles procuram tirar o melhor partido das condições de estudo que têm ao seu dispor, incluindo não só as tentativas de uma boa utilização dos recursos, como também os esforços para contrariar os constrangimentos que se lhes colocam.

III.4.2.3 Recurso ao «tráfico de influência» - das práticas da «gasosa» e das vinculações às organizações religiosas, político-partidárias e outras

Tal como noutros sectores da sociedade angolana, as práticas da «gasosa» no ensino surgem como um fenómeno generalizado,⁵⁹² constituindo um meio para se alcançarem objectivos diversos, como obter lugares no sistema de ensino, «mudar» de

⁵⁹¹ Para se utilizar a biblioteca virtual é preciso possuir alguns conhecimentos básicos da utilização do computador e da internet em particular. Os alunos que não dispõem desses conhecimentos vêm os seus estudos afectados negativamente. Daí, também, o empenhamento que muitos colocam na aquisição dessas competências, fazendo «cursos» extra-escolares ou simplesmente aprendendo com os colegas. Sobre o reconhecimento da necessidade e importância de posse dessas competências por parte das instituições de ensino e da sociedade em geral, cf. uma proposta curricular para o ensino da Informática no Ensino Primário na Província de Luanda em Gonçalves (2009).

⁵⁹² Um inquérito realizado aos funcionários públicos pelo Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social (MAPESS) e pelo INE, em 1998, dava conta de que 67,5% dos quadros técnicos e 74% dos funcionários administrativos admitiram estar dispostos a aceitar um suborno, ou «gasosa», para prestarem um serviço (cf. Hodges, 2003: 112). Na origem da generalização das práticas da «gasosa» estão, entre outras razões, a diminuição da eficácia da administração pública em Angola que se verificou na sequência da saída do pessoal qualificado em 1975-1977, a que se deve acrescentar o baixo salário praticado, a carência de pessoal qualificado ou o crescimento galopante da administração pública (Hodges, 2003). Para uma análise da actual administração, que se inicia com a reforma administrativa de 1990, cf., entre outros, Lei n.º 17/90, de 20 de Outubro, Lei Sobre os Princípios a Observar pela Administração Pública; Decreto n.º 33/91, de 26 de Julho, Estatuto Disciplinar dos Funcionários Públicos e Agentes Administrativos; Decreto-lei n.º 16-A/95, de 15 de Dezembro, Normas do Procedimento e da Actividade Administrativa; Lei n.º 17/10, de 29 de Julho, Lei da Organização e do Funcionamento dos Órgãos de Administração Local do Estado; Lei n.º 3/10, de 29 de Março, Lei da Probidade Pública; PNUD (1991); MAPESS (2000, 2003); Paulo (2004); Peixoto (2005); Fauré e Rodrigues (2012); Fonseca e Afonso (2013); Valadares *et al.* (2013); e Sousa (2014).

cursos ou de horários de frequência às aulas (período diurno ou pós-laboral), alcançar resultados escolares satisfatórios (notas positivas nas provas de avaliação), garantir aprovação/transição de ano de escolaridade, adquirir diplomas/certificados de habilitações literárias ou obter bolsas de estudo.

Numa realidade socioeducativa caracterizada pela fragilidade do mercado de oferta educativa, as práticas da «gasosa» emergem como um instrumento para evitar uma nota negativa ou alcançar uma nota positiva nas provas de avaliação, um meio para garantir a entrada e permanência no sistema de ensino.⁵⁹³ Como se verificou, inúmeros alunos contactaram com essa realidade, seja de forma directa, experimentando-a pessoalmente, seja de forma indirecta, vivenciando experiências de outrem.⁵⁹⁴ Por isso mesmo, muitos dos que ainda têm de prosseguir os estudos ou reingressar no sistema de ensino - depois de interrupções forçadas dos estudos devido, por exemplo, à acumulação de reprovações, à não obtenção de vagas ou às dificuldades económico-financeiras - esperam fazê-lo, no limite, através das práticas da «gasosa». Quando da entrada na 5ª classe, Florêncio tencionava transferir-se de uma escola privada para uma escola pública, precisando de conseguir uma vaga, tal como, de resto, o irmão, que frequentava, também, o mesmo ano de escolaridade. Para garantir os lugares para os dois filhos, o pai de Florêncio «pagou» uma certa quantia em dinheiro a uma pessoa que trabalhava na escola em que pretendia que os filhos prosseguissem os estudos. Todavia, como não conseguiu os lugares combinados, teve que «pagar» uma segunda vez, a uma segunda pessoa, para acautelar, em

⁵⁹³ O estudante Fagundes recorda a sua passagem por um estabelecimento do Ensino Médio e o ambiente que então se vivia: «[...] na altura em que entrei para o Ensino Médio Técnico fazia-se o teste de aptidão. Eu não paguei nada; tem graça que na sala em que realizámos o teste éramos trinta e cinco e só eu é que aprovei. Não sei se os outros que não passaram no teste entraram, mesmo chumbados; no curso em que entrei, jornalismo, seria muito difícil entrar por outros caminhos porque a coordenadora do curso (já falecida) era muito rígida. Na altura era a fase dos famosos 100 USD para se entrar no Ensino Médio; 100 USD eram muito dinheiro, valia mais de 500 USD hoje. Durante o curso não tive que dar ‘gasosa’ para me safar em qualquer Disciplina; eu era um estudante muito aplicado. Ouvia-se que alguns professores utilizavam alunos como intermediários para recolher a ‘gasosa’.» [Fagundes]. Face à generalização das práticas da «gasosa», as pessoas (ou grupos de pessoas) que lhes oferecem resistência ganham lugar de destaque. Neste quadro, atente-se ao testemunho de Bernardo, que corrobora a «rigidez» da referida coordenadora do curso, referida, aliás, por vários outros actores ou agentes sociais e educativos, em contexto de entrevista: «[...] uns temiam a coordenadora de curso, que também era professora de três ou quatro Disciplinas, porque era exigente; quando descobrisse, por exemplo, que um candidato não reunia as condições, ela expulsava-o. Situações dessas aconteceram, ao longo do curso, eu estive com a irmã de um ex-professor meu do Ensino de Base e em conversa ela disse-me: ‘eu só volto, só retomo o meu curso depois de a professora sair, deixar de leccionar. Depois eu vou retomar porque a professora é...’; enfim, até lhe atribuiu alguns adjectivos» [Bernardo].

⁵⁹⁴ Atente-se ao testemunho de Florêncio: «[...] conheço casos de pessoas que já foram objecto de corrupção. Convivo com amigos que tiveram esse problema [não entraram no sistema de ensino], ou entraram porque deram dinheiro. No ensino, ao longo dos anos tinha que se pagar para se ter uma boa nota e, posteriormente, aprovar. Também há casos de alunos que foram injustiçados relativamente às notas que eles tinham, ou seja, deveriam ter notas mais elevadas. E as pessoas vêm tudo isso com uma certa normalidade. Há pessoas que até dizem que nem tentam, porque não têm dinheiro, não vão fazer a inscrição porque já estão tão consciencializadas que sem o dinheiro não dá. Estudar sem pagar, principalmente no Ensino Médio, é sorte; tem que se ter muita sorte ou então ‘um padrinho na cozinha’, uma influência forte» [Florêncio].

definitivo, os lugares na escola para os filhos. No Ensino de Base, Fagundes viveu uma experiência da mesma natureza, embora com contornos e efeitos diferentes. Quando terminara a 5ª classe não pôde prosseguir os estudos na 6ª classe, por falta de vaga; os pais não recorreram, na altura, às práticas da «gasosa» para conseguir a respectiva vaga. Quando, no Ensino Médio, Saturnino teve que mudar de um colégio privado para uma escola pública, na 9ª classe, o pai não hesitara em praticar a «gasosa» junto de um professor para lhe garantir a continuidade dos estudos. Também no Ensino Médio/PUNIV, para conseguir uma vaga, Graciano teve que recorrer à prática da «gasosa», pagando 300USD a um professor, tanto mais que tinha, então, 18 anos de idade, o que tornava a sua entrada no sistema de ensino mais difícil. Marito iniciara os estudos na 9ª classe, num Instituto Médio, aproveitando uma vaga que estava destinada a uma das suas irmãs que a tinha conseguido por influência do noivo; tinha, na altura, apresentado candidaturas a seis outros Institutos, sem sucesso. Anabela teria entrado para o Ensino Médio/PUNIV aproveitando a «vaga» disponibilizada ao tio, trabalhador na respectiva instituição escolar. Perante esta situação, emerge a ideia de que os professores e outros funcionários administrativos de escolas públicas, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), têm à sua disposição «um certo número de vagas» que podem ceder ou «vender» a terceiros. Pensam assim não só alunos e famílias, como, também, os próprios professores e outros funcionários.⁵⁹⁵ Adriano evoca casos de «alunos fantasma» na Universidade pública, tratando-se de estudantes que teriam conseguido matricular-se numa Faculdade, através de práticas da «gasosa» junto de funcionários, mesmo não tendo obtido notas bastantes nas provas de acesso; ou casos de alunos que, pela mesma via das práticas da «gasosa», teriam conseguido fazer constar, nos respectivos processos individuais de alunos, registos de informações que comprovassem as suas aprovações, quando, na verdade, tinham acumulado reprovações em várias Disciplinas.⁵⁹⁶

Por outro lado, muitos alunos que se preparam para entrar no sistema de ensino assumem-se predispostos a praticar a «gasosa» para conseguirem alcançar os seus objectivos, enquanto outros que desejam o reingresso, após interrupção de estudos,

⁵⁹⁵ Em contexto de entrevistas, estes actores ou agentes sociais educativos referem-se à existência de alegadas listas de vagas, mas procuram furtar-se a reconhecer que conhecem casos concretos. Por outro lado, em algumas ocasiões em que as conversas dizem respeito a assuntos que não a corrupção ou práticas da «gasosa», algumas destas pessoas, mormente professores e funcionários, não hesitam em referir-se às muitas boas acções que tenham praticado em auxílio de outras pessoas que se confrontavam com diversas dificuldades no sistema de ensino, nomeadamente o apoio na obtenção de vagas no sistema de ensino, sem nunca admitir, no entanto, que semelhantes acções possam configurar práticas da «gasosa» ou «cunha».

⁵⁹⁶ Estes episódios foram referidos em contexto de entrevistas individuais por outros estudantes (cf., por exemplo, o testemunho da Suzete).

tencionam praticar a «gasosa» para recuperar os seus lugares, considerando que se trata de um meio eficaz para se ser bem-sucedido.

As trocas de horários/períodos de frequência às aulas constituem outras oportunidades para as práticas da «gasosa». O período diurno das aulas destina-se, em primeiro lugar, aos alunos mais novos, enquanto o período pós-laboral está reservado aos alunos mais velhos, incluindo os «estudantes-trabalhadores». Não raras vezes constata-se, no entanto, casos de alunos mais novos a frequentar aulas no período pós-laboral, porque não encontram vagas no período diurno, enquanto alunos mais velhos, pessoas adultas, frequentam aulas durante o período diurno. As práticas da «gasosa» têm lugar, igualmente, no quadro dos processos de obtenção de diplomas (certificados de habilitações literárias), de bolsas de estudo ou da carta de condução.⁵⁹⁷

Próximas das práticas da «gasosa» estão as práticas da «cunha», uma forma de actuação em benefício próprio ou de outrem com recurso a terceiros, «pessoas bem colocadas», sejam familiares, amigos, conhecidos ou outras. Tal como as práticas da «gasosa», as práticas da «cunha», quando associadas, por exemplo, aos processos de selecção de trabalhadores no mercado de trabalho ou de candidatos para a entrada no sistema de ensino, deturpam as regras estabelecidas, tornando os processos de selecção pouco transparentes e profundamente injustos. Os juízos de valor dos alunos (famílias e sociedade em geral) relativos às práticas da «cunha», tal como surgem nos discursos, são, no entanto, menos condenatórios do que os referentes às práticas da «gasosa». Com efeito, os alunos (e, bem assim, as famílias e a sociedade em geral) tendem a ver as práticas da «cunha» como algo «menos mau ou grave» do que as práticas da «gasosa», requerendo, portanto, menos pudor e crítica. Mesmo os alunos mais críticos das práticas da «gasosa» admitem que não lhes repugna recorrer à «cunha», às «pessoas bem colocadas», para conseguirem, por exemplo, um lugar no mercado de trabalho ou no sistema de ensino. Como Bernardo, muitos alunos contactam pessoas nos seus empregos, nomeadamente as

⁵⁹⁷ Atente-se ao relato de Adriano sobre a sua experiência e a de um colega sobre a resistência e cedência às práticas da «gasosa» quando da realização do exame para a obtenção da carta de condução: «[...] fiz exame aqui na Escola de condução [...] Do nosso grupo ninguém passou; à primeira, foi tiro e queda, Porquê? Porque desde o primeiro dia que nos prepararam: ‘quem lá não paga, não passa’. Aquilo é negócio. Paguei pela inscrição para carta profissional 400 USD. O ‘negócio’, nesta fase, limita-se à Escola de Condução, não tem nada a ver com a Viação e Trânsito, da Divisão dos Transportes. A partir do momento que eles metem o seu processo a requerer o exame, fica à espera que sai o nome para fazer o exame, já é outro ‘negócio’, cerca de 250 USD. Atenção, esses 250 USD não se referem a qualquer valor para inscrição; os 400 USD cobriam todas as despesas, incluindo os exames, caso não houvesse o problema da ‘gasosa’. A Escola de Condução trata de tudo. O problema é o dito exame. Quando eu e outras pessoas nos apresentámos para o segundo exame, os instrutores alertaram-nos que, se não entrássemos no esquema da ‘gasosa’, não iríamos conseguir a carta de condução, iriam reprovar-nos sempre. Alinhámos e aprovámos o grupo todo. Em Angola, quando se trata de ensino, tanto faz se é escolar, de condução ou outro; é um problema sério. A corrupção vem lá de cima» [Adriano].

chefias, com vista à obtenção de lugares nas instituições de ensino,⁵⁹⁸ do mesmo modo que muitos, como Valéria, recorrem a estas práticas para corrigir situações de alegadas «injustiças» e «evitar» ficar excluídos do sistema de ensino.⁵⁹⁹

As práticas da «gasosa» no sector do ensino envolvem um leque vasto de pessoas, incluindo alunos, famílias (pais e encarregados de educação), professores ou outros funcionários ou trabalhadores. Nas suas práticas da «gasosa», os alunos contam com os apoios dos familiares (pais, tios, irmãos, etc.). O envolvimento directo das famílias ressalta nos níveis de ensino iniciais - Ensino de Base (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) - que coincidem com uma fase de vida dos jovens e crianças em que ainda não possuem autonomia financeira e económica que lhes permite custear, com meios próprios, essas «despesas». As práticas da «gasosa» protagonizadas por professores ocorrem, sobretudo, de forma indirecta, por intermediação, por exemplo, de «delegados» de turma que entram em contacto com os colegas, informando-lhes sobre os «valores» da «gasosa» e procedendo à recolha dos mesmos. Os testemunhos de Anabela e Adriano, este último ex-delegado de turma, descrevem essas práticas:

⁵⁹⁸ Bernardo afirma ter pedido apoio ao seu chefe, no serviço, sem sucesso: «[...] abordei, por exemplo, o meu chefe, disse-me que não tem esta possibilidade. No entanto, dei-lhe a ficha de inscrição da Universidade. Foi por uma questão de curiosidade, já encontrei algumas colegas na mesma situação e contavam-me: ‘o nosso chefe tem estatuto’. Eu fui no embalo das colegas. Fui curioso, para que amanhã, em conversas, ele [o meu chefe] não diga: ‘mas tu não tentaste’; eu fui enfrentar o *boss*.» [Bernardo]. Marisol afirma, por sua vez, ter entrado para o Ensino Médio Normal graças a um antigo colega da irmã, que fez o favor de lhe garantir um lugar: «[...] entrei para o Médio e estou muito bem. Foi muito trabalhoso, uma bênção que Deus me deu, não tive que gastar dinheiro. Eu tinha perdido os meus documentos originais [das escolas anteriores], a minha irmã ia à escola onde estudo agora para ver se me colocava. Porque isso de fazer a inscrição, você tem que dar ‘gasosa’ na mesma. Ela foi colega do director, na infância estudaram juntos. Quando ia entrando na escola, o director disse: ‘eu conheço a senhora e ela também disse eu conheço o senhor. E ele disse: olha, eu sou director desta escola. E ela disse: eh! Director, a minha filha [irmã] não está a estudar, o quê que é isso? E ele disse: traz os documentos. E ela respondeu: olha, os documentos perderam-se’. Depois tivemos de ir buscar a 2ª via. Lá o senhor director me pôs a estudar; olha, foi uma bênção! As aulas já tinham começado, havia menos de um mês. Até tinha ido para uma vigília e disse que a minha vida não ia para a frente. Eu fiz esse pedido e disse: ‘Deus ajuda-me, eu preciso de estudar’. E a minha mãe disse-me: ‘na Segunda-Feira vais para a escola’. E eu disse: ‘Deus ouviu as minhas preces.» [Marisol].

⁵⁹⁹ O pai de Valéria recorreu à sua chefe, no emprego, para evitar que a filha ficasse excluída do sistema de ensino, face à ameaça de os serviços de secretaria da escola onde deveria efectuar a matrícula/inscrição não a aceitarem, com a justificação de que as fotocópias do Bilhete de Identidade não apresentavam qualidade suficiente. Atente-se às palavras da própria: «[...] ao fazer a matrícula, a fotocópia do Bilhete de Identidade não aparecia bem, a fotografia da face estava escura, disseram-me que tinha que fazer nova fotocópia - agora já há muitas casas onde se fazem cópias, antes não havia. Era muito difícil conseguir uma fotocópia e era o dia em que estavam a fechar as matrículas. Não queira imaginar! Aquilo foi andar para cima e para baixo, tentar conseguir uma fotocópia boa, e a única casa que estava a fazer as fotocópias só conseguia cópias muito mal. No Governo Provincial, onde trabalhava o esposo de uma tia, a quem pedi esse favor, disse-me: ‘a nossa máquina não está boa, tem de ser no gabinete do chefe’. Então era preciso esperar até o chefe sair para se poder usar a máquina. Até essa altura seria tarde, a matrícula teria encerrado. Então eu estava para perder esse ano. O meu pai falou lá no serviço dele, à chefe dele, que deu aulas ao director daquele instituto, explicando as dificuldades que eu estava a ter. Então, a chefe dele fez um bilhetezinho, não podia faltar nada. E foi assim que eu fui aceite, que eu consegui entrar no Ensino Médio [...] Aquilo tudo era para conseguirem lugar para meter outra pessoa. O pai ficou chateado e pensou: ‘se ela não tivesse nota para poder fazer a matrícula isto era uma coisa, mas a criança conseguiu e depois ficar assim, perder o ano lectivo!’» [Valéria].

«[...] na minha escola os professores de [duas Disciplinas] já pediram a ‘gasosa’. Eles não pedem, assim [directamente], aos alunos. Mandam alguém, um dos colegas começa a contactar quem quer pagar para ter mais nota» [Anabela];

«[...] eu fui delegado de turma e pude viver durante quatro anos esta realidade entre professores e estudantes. O que é que acontecia nas reuniões dos delegados, direcção da escola e coordenadores? Às vezes, parecia que os professores metiam para delegados de Turma pessoas da sua conveniência. Porquê? Para que, depois, esses delegados facilitassem o diálogo entre professores e alunos, no fim do ano lectivo. Outras vezes, verificava-se que a qualidade dos professores não era a melhor. Porquê? Porque havia estudantes que terminavam o Ensino Médio e estando no 1º e 2º anos na Universidade candidatavam-se para dar aulas e conseguiam. E o que é que acontecia? Estes professores, ex-alunos, reviviam nos estudantes aquilo que eles passaram ali. Por exemplo, um ex-colega do Ensino Médio Técnico e actual colega da Faculdade (mas de curso diferente) está a dar aulas no Médio e, lógico, está a fazer o mesmo que os professores lhe fizeram. Às vezes, convida-me para ir controlar algumas provas e eu ouço, assim, as reclamações dos alunos: ‘oh professor, eu vou-me aplicar nesta Disciplina para quê, se eu já sei que no fim do ano é a mesma coisa’. Eu até disse ao meu colega: ‘oh [colega], isso não se faz’. Das três vezes que ele me levou lá para controlar as provas, verifiquei que muitos dos alunos só ficavam ali para cumprir as formalidades de fazer as provas. Claro que alguns se aplicavam, sobretudo na parte prática» [Adriano].⁶⁰⁰

Outra forma da prática da «gasosa» que envolve professores surge ligada às «Explicações». Como se observou, alguns professores dão aulas de «Explicações» aos seus alunos na própria escola, em suas casas particulares ou noutros espaços (casas/salas) arrendados para o efeito. As práticas da «gasosa» associadas às «Explicações» dizem respeito à utilização indevida destas oportunidades de ensino/aprendizagem, mormente quando alguns professores se servem delas, não tanto para ganharem dinheiro complementar aos salários, mas, sobretudo, para «ganharem» dinheiro em troca de garantias de resultados escolares (notas) bastantes nas escolas públicas aos alunos participantes. Está claro, a cumplicidade dos alunos e famílias é, também neste caso, decisiva, eles que procuram tirar vantagens da situação: pagam as aulas de «Explicações»

⁶⁰⁰ Outro estudante, Fagundes, relata um episódio associado às práticas da «gasosa» que teria ocorrido quando frequentava o Ensino de Base e que contém, segundo o próprio, elementos algo caricatos: «[...] quando estudava a 5ª classe, um dos professores autodeterminou-se como director de turma. Chegou e disse: ‘sou o director da vossa turma e vou fazer o levantamento das faltas’. Eu não faltava às aulas, era um aluno regular, e ele dizia que eu tinha quatro faltas e se desse mais uma então iria reprovar. Então isso assustou-me muito e tive que falar com os meus pais. Eles ralharam comigo, dizendo: ‘se o professor diz que você tem faltas é porque não tem ido à escola’. Afinal esse professor tinha um objectivo. Disse aos alunos: ‘quem quiser que eu lhe retire as faltas tem que dar alguma coisa’. Na altura, pediu um litro de vinho para justificar as faltas, e depois ficámos a saber que ele, afinal, não era o director de turma. Apresentou-se outro professor que disse: ‘eu é que sou o director de turma, ele não era, enganou-vos.» [Fagundes].

particulares a professores, esperando que estes lhes garantam resultados «positivos» na escola pública onde estudam (aprovação de ano ou passagem na Disciplina, entre outros).

Uma ética e uma cultura institucionais dos diferentes estabelecimentos de ensino podem apresentar ambientes mais ou menos favoráveis às práticas da «gasosa» dos diversos agentes educativos. Se escolas há em que essas práticas são inexistentes ou diminutas, graças, entre outras razões, a uma ética e uma cultura institucionais «antigasosa», consubstanciadas em regras ou indicações precisas sobre atitudes e comportamentos que todos os agentes educativos devem adoptar, outras há em que uma ética e uma cultura institucionais existentes não conduzem a semelhantes resultados ou comportamentos por parte dos diversos agentes educativos. Numa instituição escolar como o IMNE-Marista, por exemplo, uma das estratégias mobilizadas e assumidas pelo Instituto para combater ou minorar as práticas da «gasosa» é o pagamento aos docentes de um complemento salarial com base nas receitas provenientes das propinas pagas pelos alunos. Como se constatará adiante, as debilidades das condições salariais dos professores constituem, para os alunos, uma das razões fundamentais das práticas da «gasosa» no ensino. Outra estratégia refere-se às indicações e recomendações específicas a todos os envolvidos no processo educativo relativas à necessidade de abstenção de práticas da «gasosa» e, bem assim, às experiências de condenação e censura imediatas de práticas ou tentativas de práticas da «gasosa» entretanto surgidas.

Muitos alunos e famílias, professores e outros funcionários asseguram que, em algumas escolas do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), prevalecem, de uma forma tácita, metas definidas relativamente ao número de alunos a aprovar, enquanto mecanismo importante de determinação de vagas anuais disponíveis nas referidas instituições escolares. E, neste quadro, professores e outros funcionários, por um lado, e alunos e famílias, por outro, aproveitam estas oportunidades para, respectivamente, «vender» e «comprar» aprovações/vagas. Mais, aos olhos de muitos agentes educativos, os alunos em particular, certas práticas didáctico-pedagógicas de alguns professores surgem, igualmente, orientadas para o favorecimento das práticas da «gasosa». Para eles, muitos professores do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) «dificultam propositadamente a vida aos estudantes» para, depois, lhes pedirem e exigirem a «gasosa» como moeda de troca para a transição de ano; estes professores fariam «chantagem» aos alunos, leccionando os conteúdos programáticos de forma «deficiente e

confusa», e elaborando «provas» com elevado grau de dificuldade, de modo a que não se consiga obter resultados positivos e, assim, ter que se recorrer às práticas da «gasosa».⁶⁰¹

Como se observou, os alunos pensam que, no Ensino Superior, as práticas da «gasosa» ocorrem de forma menos visível e, possivelmente, em menor escala do que se verifica nos níveis de ensino precedentes. Acreditam que as situações em que os professores «não ensinam ou ensinam mal» com o propósito de rentabilizar essas situações - dar aulas de «Explicações» aos próprios alunos como moeda de troca de notas (classificações) garantidas ou exigir «gasosa» para se atribuir notas positivas - só muito esporadicamente acontecem.⁶⁰²

Para uma ocorrência reduzida de práticas da «gasosa» no Ensino Superior contribuiria, sobremaneira, a actuação dos professores, sobretudo os estrangeiros, que tendem a adoptar um comportamento de distanciamento dos estudantes. Algumas práticas da «gasosa» no Ensino Superior constituiriam uma realidade levada a cabo, sobretudo, por outros profissionais que não os professores, mormente no âmbito dos processos de entrada nesse subsistema de ensino, quando da realização das «provas de acesso». Assim, os *rankings* das classificações obtidas nas provas de acesso à universidade não seriam, por vezes, respeitados; alunos com notas mais baixas do que outros colegas conseguiriam colocação na Universidade, enquanto estes últimos - com notas mais elevadas - ficariam excluídos do sistema de ensino.⁶⁰³ As condições salariais dos professores do Ensino

⁶⁰¹ Num estudo sobre a adolescência em Angola, datado de 2006, os jovens exprimiam, nas entrevistas de grupo, a ideia segundo a qual «alguns professores reprovam [os alunos] porque não recebem gasosa», sendo que era, sobretudo, em Luanda que se verificavam as maiores taxas de incidência dessas respostas, evidenciando, assim, a capital enquanto espaço onde o nível de corrupção escolar seria mais acentuado (Jovens Vida Associativa, Kandengues Unidos, 2006: 19). Sobre a maior implantação das práticas da «gasosa» em Luanda, ou nas cidades em geral, do que nos meios rurais, cf., igualmente, Frederico (2000).

⁶⁰² Um testemunho de Suzete que confirma relatos de outros estudantes referia-se a práticas da «gasosa» protagonizadas por alunos que resultaram em expulsões dos mesmos da Universidade: «[...] há relatos de casos de alunos que, não tendo obtido notas para entrar na Universidade, conseguem andar a fazer cursos. Tive conhecimento de um desses casos, a polícia foi lá buscar o aluno dentro da Universidade. Era um aluno imaginário! Acho que alguém o denunciou e foram buscá-lo. Perguntaram-no: ‘como é que você entrou aqui? Com quem?’ Mandaram buscar o processo dele e não havia, ele não queria identificar-se, acabou por dizer que pagou a alguém, disse que fez o teste mas reprovara. Tinha falado, então, com alguém da própria Universidade, a quem pagou uma quantia alta, e essa pessoa garantiu-lhe que ele fazia parte da instituição, como aluno. Depois quiseram saber como, durante os anos, não passando do primeiro, ia estudando. Perguntaram: ‘quem é que te passa esses documentos?’ Devia ser a mesma pessoa, só podia. E a polícia foi lá. Depois não sei como é que ficou, ele [aluno] até saiu de lá algemado. E já tivemos um outro caso de colegas que fazem as provas pelos outros. Até nas aulas práticas. Porque nós somos tantos, eles [professores] dificilmente fixam o rosto dos alunos, fixam os mais destacados, os que participam sempre, porque o resto... E havia um colega, que era muito inteligente, e foi fazendo, durante anos, as provas até que um dia o apanharam. E não é só, ele conseguia antecipadamente os enunciados das provas [...] é por isso que ele trazia sempre as provas feitas. Apanharam alguém com uma prova feita e essa pessoa teve que indicar quem era. E descobriram-no, ele depois confessou que já fazia isso. Estudava no 3º ano, mas teve que sair, e era bom aluno; foi expulso» [Suzete].

⁶⁰³ Num estudo realizado, em Luanda, sobre a adaptação dos estudantes do ensino superior ao meio académico e o sucesso escolar, Carvalho apresenta, em nota de pé de página, testemunhos de estudantes que

Superior contribuiriam, igualmente, para essa escassez de práticas da «gasosa» neste subsistema de ensino. Ao contrário dos professores dos subsistemas de Ensino de Base (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), os professores de Ensino Superior não padeceriam tanto dos problemas de baixos salários, de salários em atraso ou de pagamentos irregulares. Na perspectiva dos alunos, e dos outros agentes educativos em geral (famílias e professores), devido aos baixos salários auferidos, os professores daqueles níveis de ensino tenderiam a aproveitar todas as oportunidades para aumentarem ou complementarem os salários.⁶⁰⁴ É mais difícil corromper um professor universitário que auferir níveis salariais muito mais elevados do que os dos potenciais corruptores, que muito dificilmente poderiam «pagar» uma «gasosa compensadora». As próprias atitudes e os comportamentos de professores e alunos, distintos uns dos outros, quando têm lugar em circunstâncias diferentes, como aulas em escolas públicas ou «Explicações» particulares, estariam ligados ao dinheiro. Verificou-se como, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), as «Explicações» constituiriam actividades pedagógicas a que poderiam estar associadas práticas da «gasosa». Os alunos estão convictos, no entanto, que, em muitas ocasiões, as «Explicações» surgem enquanto oportunidades de aprendizagens mais eficientes do que aquelas que têm lugar nas aulas numa escola pública, devido a um maior empenhamento, dedicação e «competência» dos professores.⁶⁰⁵ Entre os alunos, prevalece a ideia de que o ânimo que alimenta e faz mover os comportamentos e práticas diáctico-pedagógicos dos professores é diferente, para melhor, quando se trata de «Explicações», comparativamente com as aulas nas escolas públicas. Nas «Explicações», os professores tenderiam a ser profissionais competentes, «pacientes» e disponíveis para ouvir as dúvidas dos alunos,

davam informações precisas sobre as práticas da «gasosa»: «uma estudante do 2º ano do ISCED chegou, inclusivamente, a adiantar valores: 1500 dólares para o curso de sociologia, 1000 dólares para o curso de filosofia e 800 dólares para o curso de pedagogia e psicologia. A si própria, um professor conhecido cobrou 400 dólares, para mudança do seu processo, de um curso para outro»; «conhecer a pessoa certa é meio caminho andado», afirmava outra estudante, também de 2º ano do ISCED (Carvalho, 2002: 164). Relativamente à Faculdade de Direito, os alunos mostravam alguma reserva no que dizia respeito ao comportamento dos docentes, mas não de outros funcionários. Um estudante de 3º ano afirmava que «se há corrupção, ela está devidamente camuflada»; outro estudante, de 4º ano, diria o seguinte: «existe corrupção no caso de trabalhadores administrativos. Sei de facilidades relacionadas com prescrições e exames de recurso» (Carvalho, 2002: 162).

⁶⁰⁴ Aliados aos pagamentos feitos, muitas vezes, com atraso e de forma irregular, os baixos salários obrigariam os professores a encontrar meios alternativos de sobrevivência, como a acumulação de actividades docentes em escolas privadas, leccionando aulas de «explicações» particulares ou «cobrando taxas ilícitas para matricular alunos ou para os passarem» (UNICEF/Angola, 1998: 138). David Miqueno, o então secretário provincial do sindicato dos professores, SIMPROF, chamava a atenção para a necessidade de se «combater a corrupção», que o autor considerava ser motivada pelo governo, porquanto pagava mal e fora dos prazos (*Development Workshop*, 2006a: 24).

⁶⁰⁵ No contexto da debilidade do mercado de oferta educativa em Angola, as «Explicações» contribuem para minorar estas dificuldades (Bravo, 2000; Ferreira, 2005). Sobre a pertinência das «Explicações» na promoção do sucesso escolar, cf. Esteves (1993) e Fernando (2004).

discuti-las e esclarecê-las. Na escola pública, estes mesmos professores estariam, pelo contrário, pouco disponíveis para essas tarefas, encarando as dúvidas dos alunos enquanto indícios de falta de «conhecimentos e competências» que deveriam deter, devendo, por isso mesmo, assumir a responsabilidade de as esclarecer através, por exemplo, do estudo fora do espaço das aulas.⁶⁰⁶ As atitudes e os comportamentos dos professores nas escolas públicas e nas «Explicações» particulares revelariam, assim, um contraste irreduzível: no ensino público as atitudes e os comportamentos dos professores estariam associados a atributos como falta de paciência, falta de disponibilidade, má disposição e incompetência, enquanto nas «Explicações» as suas atitudes e os seus comportamentos estariam ligados a atributos opostos, como paciência, disponibilidade, boa disposição, motivador e competência. Na origem desses dois tipos opostos de atitudes e comportamentos dos professores estaria o dinheiro, que assumia «valores» diferentes nos dois espaços de ensino: na escola pública, o «dinheiro escasseia», o professor recebe um salário baixo e fixo, e pago, frequentemente, de forma irregular, resultando em constantes situações de salários em atraso; nas aulas de «Explicações», o «dinheiro vai surgindo», o professor «Explicador» recebe uma compensação financeira paga pelos alunos (e suas famílias) que, embora incerta e volátil, lhe permite complementar os baixos e insuficientes salários auferidos nas escolas públicas. Convictos de que os baixos salários constituem uma das causas maiores das práticas da «gasosa» no ensino, os alunos sustentam que, se o Estado/Governo aumentasse os salários dos professores, pagando salários condignos, as práticas da «gasosa» desapareceriam ou, pelo menos, diminuiriam de forma substancial.

A generalização e banalização das práticas da «gasosa» favorecem a instalação de uma mentalidade ou «cultura da gasosa» na sociedade, tornando essas práticas acções de rotina com as quais as pessoas convivem e aprendem a agir em conformidade, criando e justificando a necessidade da sua existência.⁶⁰⁷ Em muitas ocasiões os alunos seriam

⁶⁰⁶ Os alunos não excluem, todavia, a possibilidade de muitos professores terem, por seu lado, perspectivas ou interpretações diferentes das próprias atitudes e dos próprios comportamentos, e os dos outros (alunos). Nas palavras de Bernardo, os professores poderiam pensar em relação aos alunos o seguinte: «[...] na escola [pública] o ânimo é diferente, menos motivador; aqui [nas 'Explicações'] os alunos estão motivados, porque gastam o seu dinheiro!» [Bernardo].

⁶⁰⁷ Como recorda Rocha (2004: 276 e 277), «raramente os cidadãos conseguem obter a prestação de um serviço público sem incorrerem em gastos adicionais aos quais a lei estabelece. Os subornos, as comissões, as propinas, as avenças, a compra de influências instalaram-se, de armas e bagagens, no funcionamento da Administração Pública, havendo quem sustente que o espírito da 'gasosa' tornou-se num elemento estrutural do sistema de valores prevalecente, falando-se já numa generalizada cultura de corrupção». Atente-se à noção da «cultura da gasosa» apresentada por Vletter (2002: 54): «na maioria das sociedades a existência de sistemas de suborno e corrupção seria algo relegado para conversas em voz baixa. Em Angola, o sistema é agora abertamente reconhecido e está na sua essência institucionalizado. As chamadas 'gasosas' são exigidas por funcionários mal pagos, como meio de sobrevivência, e são facilmente aceites pelas 'vítimas' porque o sistema de regulamentação é demasiado complexo para ser discutido e demasiado lento para ser tolerado. O

confrontados com a necessidade de terem que praticar a «gasosa» para garantirem nota bastante numa dada Disciplina para transitarem de ano ou para garantirem uma vaga no sistema de ensino, uma vez que qualquer outro comportamento resultaria na não realização dos objectivos em causa.⁶⁰⁸ Verificou-se, de resto, que, no contexto da escassez da oferta educativa, os alunos e famílias tendem a não hesitar em praticar a «gasosa» junto de professores e funcionários para evitarem ficar excluídos do sistema de ensino. Por outro lado, no contexto da generalização e banalização das práticas da «gasosa», uma postura de resistência e «não-alinhamento» comporta riscos para os protagonistas que, vistos como empecilhos que devem ser ultrapassados ou contornados, se tornam objecto de discriminação. Muitos alunos reprovam ao não poderem praticar a «gasosa», seja porque recusam pura e simplesmente praticá-la, por uma questão de convicção ou demarcação de uma posição, seja porque as suas débeis condições socioeconómicas e financeiras não lhes permitem praticá-las;⁶⁰⁹ alunos e professores houve que combateram de forma organizada e explícita as práticas da «gasosa» e sofreram desdém e críticas por parte dos respectivos colegas. A generalização e banalização das práticas da «gasosa» provoca, com efeito, um sentimento de impotência em todos aqueles que tentam oferecer resistência, o que tende a tornar as escassas tentativas de resistência autênticas gotas de água no oceano. Outros

sistema é então manipulado de tal modo que o cliente que paga fica quase aliviado por pagar o suborno em vez de ficar sujeito às ‘normas’ da burocracia estatal.»

⁶⁰⁸ Nesse contexto da generalização das práticas da «gasosa», entre o pequeno grupo de não-praticantes encontrar-se-ia, por um lado, um subgrupo de pessoas que nunca as praticam nem tencionam praticá-las e, por outro lado, um subgrupo de pessoas que não as praticam mas admitem praticá-las se for possível ou necessário. No primeiro subgrupo incluem-se pessoas que têm uma postura antiprática da «gasosa» e em relação à qual procuram ajustar os seus comportamentos. A adopção de semelhante postura resulta, regra geral, da acumulação de experiências próprias e de outrem, gerada num contexto de combate e resistência às práticas da «gasosa». Os alunos que sempre estudaram em escolas ligadas às Igrejas onde estas práticas não eram correntes fazem parte deste subgrupo. O segundo subgrupo de não-praticantes da «gasosa» inclui pessoas «inexperientes», pessoas com falta de recursos económico-financeiros para as custear ou, mesmo, pessoas aplicadas e dedicadas aos estudos que sempre obtiveram resultados escolares bastantes e não se viram confrontadas com a necessidade de recorrer à «gasosa». Só a inexperiência nas práticas da «gasosa» teria levado Bernardo a socorrer-se da cábula durante uma prova de avaliação, numa das Disciplinas que tinha em atraso, e não da prática da «gasosa». Ao descobrir a tentativa de fraude, o professor repreendeu-o verbalmente, tendo-lhe dado, no entanto, a oportunidade para realizar uma segunda prova escrita. Atente-se às palavras de Bernardo: «[...] não sabia se ele [professor] jogaria nesse ‘terreno’. Mas isso também é complicado. Tudo é mais fácil para quem já tentou, já tem essa experiência; sabe-se que fez isso com o professor fulano, vai tentar agora com este professor. Sabe-se lá se o professor não te irá marcar para sempre!» [Bernardo].

⁶⁰⁹ Uma mãe lamentava a reprovação da filha nos termos que se seguem: «‘eu não aceitei pagar os mil kwanzas que a professora pediu e a minha filha, que até tinha boas notas, acabou reprovada’, contou a senhora que, todavia, não aceitou revelar o nome da professora para evitar represálias» (*Development Workshop*, 2006a: 32). Alguns pais e encarregados de educação detentores de condições económico-financeiras para colocar os filhos e educandos a estudar em colégios privados utilizariam este tipo de instituições para resistir às práticas da «gasosa». Carlos Daniel, de 27 anos de idade, assumia perante um jornal que, através de semelhante comportamento, garantiria que o filho aprendesse os conhecimentos que tinha que aprender e ele não tinha, por sua vez, de desembolsar qualquer quantia em dinheiro para o professor (*Development Workshop*, 2006a: 32). Importa, contudo, notar-se que muitos colégios privados são apreendidos por alunos, famílias, professores, técnicos e outros agentes educativos como instituições escolares nas quais tem lugar uma cultura de facilitismo, traduzida na garantia de aprovações dos alunos pelo facto de serem clientes pagadores dos serviços de ensino que recebem.

efeitos nefastos são a própria debilidade da formação ministrada/adquirida, a degradação profissional dos professores, associada a uma perda constante de prestígio, a deterioração da reputação das instituições escolares, em geral, e das pessoas a elas ligadas, a diminuição, afinal, da qualidade de ensino proporcionado (cf. Báez e Jongitud, 2014).

A eficiência das práticas da «gasosa» pode traduzir-se na ineficiência de outros meios utilizados para se conseguir certos objectivos, como, por exemplo, a realização de níveis de escolaridade elevados, ou contribuir para a produção e/ou o reforço de situações de injustiça, ao promover o desequilíbrio/deturpação das condições de igualdade de oportunidades. São exemplos de situações de injustiça aquelas em que alunos não detentores de competências mínimas exigidas transitam de classe simplesmente porque «pagam» para que tal aconteça, isto é, praticam a «gasosa», enquanto outros que adquirem essas competências não transitam de classe porque não «pagam», ou seja, não praticam a «gasosa» para o conseguir.⁶¹⁰ A generalização e banalização das práticas da «gasosa» pode constituir-se, por outro lado, um elemento inibidor de decisões e acções das pessoas, que se convencem que, sem elas, não é possível conseguir-se o que se deseja. Como se constatou, inúmeros alunos (e famílias) abstêm-se de apresentar candidaturas a certos estabelecimentos de ensino/cursos ou áreas de formação, a bolsas de estudo ou a empregos, por considerarem que todo o processo de selecção está «viciado» ou sujeito às práticas da «gasosa» e que, como tal, face à impossibilidade de as praticar, não vale a pena. As disparidades ou desigualdades sociais constituem, por conseguinte, elementos importantes de promoção de práticas de corrupção/«gasosa». Na verdade, se as pessoas que beneficiam com as disparidades sociais encontram, nessas práticas de corrupção/«gasosa», uma oportunidade para manterem e reforçarem as suas posições, não é menos verdade que aquelas pessoas que mais são vítimas dessas disparidades encontram, também, nas referidas práticas da corrupção/«gasosa», uma forma de alcançarem alguns dos seus objectivos ou interesses, de «participarem na distribuição de rendimentos».⁶¹¹ Já Chabal e Daloz (1999: 103) reconhecem que, em alguns países africanos (Angola incluído), existem razões que justifiquem as práticas da corrupção/«gasosa», mormente as incertezas, a falta de transparência ou a «desordem», que fazem com que tudo seja muito dependente de relações sociais informais de lealdade, subtis e em constante flutuação, propícias à instrumentalização. Para eles, a questão importante que se coloca é a de saber até que

⁶¹⁰ Muitos alunos julgam que alguns colegas estão no sistema de ensino porque praticaram a «gasosa», estando, por conseguinte, a ocupar lugares que poderiam e deveriam ser ocupados por outros que preenchem os requisitos exigidos.

⁶¹¹ No mesmo sentido, Gomes refere-se às práticas de corrupção como «‘esperança social’ em participar em redes paralelas de distribuição de renda» (Gomes, 2009: 298). Sobre as perspectivas de análise da corrupção em África, cf. Chabal e Daloz (1999), Mcmillan (2005) e Macamo (2014).

ponto estas formas de «relações desiguais» produzem ou legitimam todo um sistema,⁶¹² o que remete, com efeito, para a referida generalização ou inevitabilidade das práticas da «gasosa».⁶¹³

Uma frente de combate bem-sucedida a este fenómeno de generalização e banalização das práticas da «gasosa» na realidade socioeducativa angolana poderia passar pela formação dos agentes educativos (alunos, pais e encarregados de educação, professores e outros). Parece ser esta, de resto, a chave do sucesso de uma instituição de ensino como o IMNE-Marista, onde se reconhece que as práticas da «gasosa» são limitadas, graças a uma forte estratégia do seu combate. Todo o processo que envolve as «acções de solidariedade» ou de atribuição de bolsas de estudo aos alunos no final do ano lectivo seria um exemplo de práticas isentas do fenómeno da «gasosa». Neste Instituto, além do complemento salarial proporcionado aos professores e das indicações ou orientações precisas dadas a todos os agentes educativos no sentido de se evitar as práticas da «gasosa», procura-se combater sem tréguas as práticas da «gasosa» sempre que se detectem tentativas ou concretização das mesmas, tomando-se, de imediato, medidas que passam, entre outras, pelo afastamento dos alegados prevaricadores. Perante a maioria dos seus alunos, professores e funcionários, e da sociedade em geral, o IMNE-Marista apresenta-se como uma instituição idónea, que não se encontra envolvida no fenómeno da «gasosa», graças, sobretudo, a uma cultura institucional de seriedade e exigência.⁶¹⁴ Mesmo as poucas vozes críticas da instituição concordam com o facto de que as práticas ou tentativas de práticas da «gasosa», ainda que episódicas ou limitadas, seriam sempre em

⁶¹² Esta perspectiva de análise do fenómeno da corrupção (e das relações clientelares) em África, de Daloz e Chabal (1999), constitui uma tentativa de superar duas outras tendências de abordagens que os mesmos autores identificam. Uma remete para valores culturais africanos, associando as práticas de corrupção/«gasosa» a uma noção de troca tal como apreendida pelas culturas locais, africanas; as práticas da corrupção surgiriam, assim, como algo natural e do qual não se podia fugir. A outra abordagem encara as práticas de corrupção/«gasosa» como algo exterior à cultura local, africana, um produto do colonialismo, desenvolvido no decurso do período colonial e pós-colonial, e que conduziu à erosão de valores ancestrais. A respeito de análises do fenómeno de corrupção, cf., igualmente, Paiva (2009).

⁶¹³ Sobre a funcionalidade e inevitabilidade do fenómeno das práticas da corrupção/«gasosa» nos períodos de modernização social e a sua preferência à violência, cf. Chabal e Daloz (1999: 102), baseando-se na ideia de Huntington.

⁶¹⁴ Os alegados episódios de práticas ou tentativas de práticas da «gasosa» por parte dos professores são atribuídos, regra geral, aos docentes provenientes de outras instituições, mormente os colocados pelo Ministério da Educação, encarados como indivíduos que podem trazer consigo esses «vícios». É o que confirmam os testemunhos de Margarida e Florêncio: «[...] há pessoas que afirmam que recorrem à ‘gasosa’, mas, pelo menos a mim, nunca aconteceu e nunca vi. É um problema grave, mas nas nossas escolas católicas há um critério que orienta professores e alunos, pelo que ninguém [aluno] pode dar ‘gasosa’ e nenhum professor pode pedir ‘gasosa’. Os [professores] que chegam de outras escolas, que vêm com esse vício, quando chegam aqui têm que se enquadrar, e quando não se enquadram sofrem sanções, são expulsos; nas escolas católicas, normalmente, a remuneração dos professores é melhor.» [Margarida]; «[...] houve um professor da [Disciplina X], na 10ª classe, que depois de um tempo deixou a escola, e disseram que ele tinha saído porque estava a corromper os alunos; tinha vindo com aquele vício de querer corromper os alunos e foi expulso.» [Florêncio].

número muito inferior àquele que se verificaria noutras instituições de ensino congéneres.⁶¹⁵ Numa escola do Ensino PUNIV chegou-se a criar um «núcleo de combate à gasosa» que incluía professores e alunos, muito embora os resultados alcançados não tivessem sido muito significativos.⁶¹⁶

A onnipresença e a onnipotência das práticas da «gasosa» na realidade educativa angolana não significam, por conseguinte, que se esteja perante uma inevitabilidade, uma situação sem retorno, nem tão pouco que os diversos agentes educativos não desenvolvam acções com vista a debelar essas práticas. De facto, direcções de escolas, professores, outros funcionários, alunos, ou famílias (pais e encarregados de educação) combatem as práticas da «gasosa», procurando actuar sobre o presente e preparar o futuro. Perante práticas ou tentativas de práticas da «gasosa», procura-se, em muitos casos, tomar medidas preventivas e correctivas, sem deixar de atingir os protagonistas envolvidos. Viu-se que, ao nível das instituições do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), os alunos que conseguem lugar no sistema de ensino através de processos fraudulentos podem ser expulsos; os professores que, alegadamente, se

⁶¹⁵ Para uma voz discordante, como a de Florêncio, as pessoas ligadas ao IMNE-Marista (direcção, alunos, professores e outros funcionários) tendem a valorizar as «coisas boas» que acontecem na instituição e não tanto os episódios ou factos menos positivos. Como o próprio refere, «[...] quando você se dá com um professor, ele, muitas das vezes, abre-te o jogo. No ano passado falei com uma professora, disse-lhe: ‘professora, tenho uma vizinha e amiga que para o ano vai estudar. A professora tenta só ajudar; como é que no IMNE-Marista ela pode entrar através dos testes? A professora pode ajudar, dando os tópicos?’. Ela disse-me: ‘olha, entrar através da realização dos testes só por sorte, muitas vezes não é só porque você estudou bem’. E ela aconselhou-me: ‘você, vá ter com o professor X, ele vai-te pedir dinheiro, mas vai entrar.» [Florêncio].

⁶¹⁶ O «núcleo de combate à gasosa», como lhe chamou Graciano, visava denunciar as alegadas práticas ou tentativas de práticas da «gasosa» por parte dos professores junto da Delegação Municipal da Educação e do Ministério da Educação. A forma de acção adoptada para a descoberta e denúncia das práticas da «gasosa» era fazer-se passar por aluno interessado nas práticas da «gasosa» e abordar o professor potencial praticante da «gasosa», e, depois, comunicar as informações recolhidas ao «professor coordenador núcleo» que, por sua vez, deveria contactar o professor em causa e fazer seguir a informação às entidades responsáveis. Os resultados alcançados dessa luta teriam sido, no entanto, pouco palpáveis. Como referia Graciano, «[...] não fui lá ao PUNIV, mas o que ouvi é que melhorou um bocadinho [...] aquilo pegou, entre aspas, não tivemos um resultado concreto no final do ano.» [Graciano]. Por outro lado, as acções desse núcleo não teriam sido bem acolhidas, pelo menos entre alguns alunos e professores. É o próprio Graciano que o confirma: «[...] demos conta que alguns colegas passaram por trás e deram mesmo ‘gasosa’ ao professor. Não foi fácil, porque já estávamos a ser mal vistos.» [Graciano]. Uma iniciativa de luta contra os fenómenos da corrupção/«gasosa» e de assédio sexual levada a cabo pelo Ministério da Educação apoiava-se na denúncia de professores e de outros funcionários do ministério envolvidos. A estratégia foi colocar urnas em três Institutos Médios, onde alunos e encarregados de educação pudessem depositar as denúncias anónimas. Os resultados dessa iniciativa foram escassos; foram poucas as denúncias, e apenas um funcionário do departamento de inspecção foi «apanhado», quando alegadamente tentava extorquir 800 dólares a um aluno (*Development Workshop*, 2006a: 32). Os fracassos das acções dessas duas iniciativas não são alheios a uma certa condescendência, cumplicidade ou aceitação das práticas da «gasosa», associada à referida generalização e banalização. De resto, os comportamentos associados às práticas da «gasosa» surgem, como se viu, enquadrados num processo de interacção social que conta com a participação e cumplicidade de vários protagonistas, desde alunos e famílias a professores e outros funcionários ligados à realidade educativa; outrossim, existe, na sociedade, a tendência não para «culpabilizar» ou recriminar esses agentes educativos pelos seus actos, mas, sim, «culpabilizar» o Governo/Estado», enquanto entidade abstracta, responsável, em última instância, por essas práticas.

envolvem em práticas ou tentativas de práticas da «gasosa» podem ser dispensados; algumas instituições promovem uma cultura institucional antipráticas da «gasosa» - um instrumento de mudança da «cultura da gasosa» instalada capaz de, como referia a aluna Margarida, permitir «[...] aos alunos, que já ‘mataram’ a coragem que tinham para estudar, ganhar novo ânimo para pegar nos livros e não esperar pela oportunidade de dar ‘gasosa’ aos professores» -, procurando melhorar a remuneração dos professores através da atribuição mensal de um complemento salarial proveniente das propinas pagas pelos alunos e dando orientações aos agentes educativos no sentido de se evitar as práticas da «gasosa»; numa instituição de Ensino PUNIV criou-se um «núcleo de combate à gasosa», tendo o mesmo alcançado resultados modestos; alunos (e famílias) apostam fortemente na aplicação e dedicação aos estudos enquanto estratégia de obtenção de resultados escolares (notas) positivos bastante, tornando desnecessário o recurso às práticas da «gasosa».⁶¹⁷ Ao nível do Ensino Superior, existiriam casos de alunos expulsos da Universidade pública, na sequência de averiguações que confirmaram ingressos e permanências fraudulentos nas instituições ou fraudes na realização de provas/exames.⁶¹⁸ Do mesmo modo, uma postura «profissional» dos docentes - traduzida numa relação de «distanciamento» com os alunos, sem ser arrogante, no cumprimento escrupuloso das funções docentes e no respeito mútuo - ajuda a combater as práticas da «gasosa». Estes pequenos sucessos que se vão conseguindo constituem, com efeito, indícios válidos de que a situação da generalização das práticas da «gasosa» pode mudar.⁶¹⁹

À semelhança das práticas da «gasosa», a filiação ou ligação a organizações e associações de cariz religioso, político, cultural, social ou outro surge, para os alunos, como uma via importante para se alcançar objectivos específicos no processo de

⁶¹⁷ No passado, em algumas escolas públicas do Ensino de Base e Ensino Médio/PUNIV, onde as alegadas práticas das «gasosa» protagonizadas por professores assumiam carácter de «imposição» ou «exigência», algumas famílias, como as da Suzete, tinham o hábito de guardar as provas de avaliação de modo a poderem defender-se de eventuais «chantagens»: «[...] a minha mãe sempre me disse: ‘vais para [Escola X] porque não há hipótese, este ano tens que ficar lá. Mas agora vais para lá e já sabes como são as regras do jogo; vais com a cabeça firme, todas as provas que fizeres guardas. Assim, se algum dia acontecer alguma coisa, se a tua pauta for vermelha ou te reprovarem, nós temos com que nos defender. As pessoas pagam para passar mas se tu tiveres notas não precisas de pagar, tens como te defender’.» [Suzete].

⁶¹⁸ Cf., *supra*, os testemunhos de Suzete e Adriano.

⁶¹⁹ Tão oportuno é recordar, aqui, o sugestivo título do Paper de McMillan (2005) *The Main Institution in the Country is Corruption: Creating Transparency in Angola*, quanto as referências de Carvalho, em entrevista a um jornal Semanário Económico, a propósito das estratégias de combate à corrupção: «rio-me quando oiço declarações de políticos, dizendo que a corrupção se combate com denúncias. Está errado! Não se sabe que há escolas onde se paga determinado montante para ingresso? Os directores das escolas sabem bem disso. Os directores das faculdades também. E então? Vamos dizer que os governantes é que são corruptos, como se diz e se escreve em jornais lá por fora? O problema da corrupção não tem a ver com governantes, é um mal geral que precisa de ser estancado. O pontapé de saída para o combate à corrupção já foi dado. É preciso prosseguir, sem vacilar. A corrupção combate-se com prevenção. É preciso fechar canais. Várias pessoas já o fizeram com êxito» (Cafussa e Carvalho (2012: 502; reprodução da entrevista inserta no Semanário Económico, Ano III, nº 170 (Luanda), (20/12/ 2012), pp. B2-B3).

escolarização. A análise dos dados das entrevistas ressalta as convicções dos alunos de que há vantagem em integrar organizações ligadas à Igreja Católica e outras confissões religiosas (Igreja Metodista, Igreja do Reino de Deus), associações estudantis (Associações de Estudantes e de ex-Estudantes de Colégios e Universidades),⁶²⁰ associações socioculturais (grupos de teatro, grupos e núcleos juvenis de reflexão, grupos de voluntários ligados a organizações como a Cruz Vermelha de Angola) ou organizações ligadas ao poder político (partidos políticos ou juventudes partidárias). Esta forma de «participação cívica» permite o contacto com pessoas e instituições «bem posicionadas» no quadro dos jogos de interações sociais, capazes de viabilizar a realização de interesses pessoais e de outrem. Daí que a desvinculação dessas organizações tenda a ocorrer apenas por razões fortes, como, por exemplo, impedimentos de ordem pessoal, incompatibilidades entre os membros ou desacordos relativos aos modos de funcionamento das organizações, entre outros. A própria filiação a uma organização de crianças como a Organização de Pioneiros de Agostinho Neto (OPA)⁶²¹ permitira, no passado, aos seus membros rentabilizar a sua pertença organizacional, porquanto constituía, para muitas crianças pertencentes a famílias com fracos recursos, um meio de obtenção, a título gratuito, de certos recursos. É o que corrobora a opinião de Bernardo:

«[...] na minha condição de órfão [o uniforme da OPA] representava menos uma despesa; com os calções, camisolas, lenços, ténis e peúgas eu estava bem reconfortado [...] o nosso objectivo era receber camisolas, calções, peúgas, ténis. A única obrigação era que tínhamos que cantar o Hino do MPLA antes no início das aulas, no içar da bandeira, e no final, no arriar da bandeira.» [Bernardo].

Semelhantes práticas são favorecidas pelas realidades sociopolíticas, onde a busca de concentração de poder é alavancada numa forte politização ou partidarização das instituições, da economia e da sociedade em geral. Trata-se, de facto, de um contexto em que a integração em organizações de carácter mais diverso permite alcançar certos objectivos em proveito próprio ou de outrem, revelando ser, em algumas circunstâncias, mais eficazes que outros instrumentos, incluindo as próprias competências académicas ou profissionais. Por isso mesmo, muitas pessoas procuram esse enquadramento organizacional, particularmente junto das organizações que detêm alguma ligação aos poderes políticos. Mesmo os alunos que não possam, no presente, estar ligados de uma forma mais ou menos activa a uma organização político-partidária, por uma qualquer

⁶²⁰ A respeito do associativismo estudantil em Angola, cf. Domingos (2000) e Figueiredo (2011).

⁶²¹ Até ao início dos anos 90 do século passado, aquando da introdução do regime político multipartidário em Angola, a pertença à OPA assumia um carácter automático e obrigatório, visto que todas as crianças se tornavam membros da organização no momento da primeira matrícula na escola de Ensino de Base.

razão, por exemplo, pela sua ocupação profissional e estudantil ou por convicções pessoais, reconhecem que os vínculos às organizações socioculturais (nacionais e estrangeiras) e, sobretudo, aos partidos políticos e às organizações juvenis dos partidos favorecem a criação e manutenção de elevadas expectativas escolares/profissionais.⁶²² A pertença a estas instituições tem, por conseguinte, efeitos práticos, aumentando as possibilidades de sucesso de concretização de objectivos pessoais, mormente os profissionais e os de formação. Tal como no passado a pertença à OPA permitira, sobretudo às crianças pertencentes a famílias menos favorecidas e com mais dificuldades socioeconómicas e financeiras, usufruírem, de forma gratuita, de várias peças de vestuário que muito falta lhes faziam, a pertença a uma organização juvenil partidária como a Juventude do Movimento Popular de Libertação de Angola (JMPLA), do partido que governa o país (MPLA), permite aos jovens concretizar certos objectivos, mormente conseguir bolsas de estudos e empregos. A ligação a instituições ou organizações político-partidárias, em particular aquelas que gravitam na esfera do Poder, é um meio importante para se garantir ou melhorar a situação profissional futura, através, nomeadamente, de aquisição das condições de preparação dessa situação profissional futura no presente - obtenção de uma vaga no sistema de ensino, de uma bolsa de estudos, de um emprego. É o que ressalta dos testemunhos de Fagundes e Suzete:

«[...] muitos estudantes de Direito têm estado a enveredar pela área política porque pensam que é uma área mediática, que tem ligação ao Poder; pensam que é uma das formas de a pessoa singrar mais facilmente no país. Conheço um jovem que entrou na Faculdade na mesma altura que eu, no segundo ano já era monitor e hoje pertence a um [Órgão importante do Estado] para que foi convidado [...] não pertenci a qualquer organização política; agora é apenas uma questão de dias, já fui saber os documentos necessários, deram-me as indicações. É verdade que em Angola - é a realidade que temos - se nos associarmos a um partido político estamos no bom caminho; caso contrário, tudo é mais

⁶²² Perante a realidade sociopolítica angolana em que, formalmente, vigora o pluripartidarismo, mas, na prática, um partido político (MPLA) é dominante, detendo o controlo efectivo do aparelho do Estado e das forças económicas do país, alguns jovens tendem a assumir posições críticas ou de contestação do *status quo*. É o que expressam os discursos e as preferências de alguns jovens de não interesse ou de recusa de filiação em organizações político-partidárias. Florêncio afirma, a este propósito, o seguinte: «[...] ainda é muito cedo para deixar de ser apartidário. Posso encontrar barreiras, mas pelo menos sei que aquilo que é mais sagrado, a minha consciência, ainda não a vendi. Enquanto tiver consciência não entro nas [organizações político-partidárias]. Até porque, quem realmente tem uma visão muito clara sobre a situação do país vê que um dos grandes elementos que faz com que o nosso país esteja assim é que nunca [os partidos políticos] tiveram um projecto de nação suficiente. Então, ao me meter ali teria que falar bem, fazer o culto de personalidade.» [Florêncio]. A análise dos dados produzidos a partir do inquérito por questionário ressalta a proeminência das organizações de carácter religioso, isto é, ligadas às Igrejas (72% de referências), nas preferências dos alunos, situando-se num plano secundário a filiação em organizações político-partidárias dirigidas às crianças (Organização de Pioneiros de Agostinho Neto - OPA, 7%) e aos jovens (juventudes partidárias, 7%), mas, ainda assim, mais merecedoras das preferências dos alunos do que as organizações de carácter cultural, social ou outro (associações diversas, 5%, ONG, 4%) (quadro III.4.22).

difícil, mesmo se tivermos estudos, competências; pelo menos, é a concepção que eu tenho e que eu vejo; você, para ser ministro ou para triunfar, tem que ser militante.» [Fagundes].

«[...] quero ser reconhecida pela competência profissional; poder viver bem do investimento que estou a fazer na formação; pertencer à ‘classe alta de Luanda’; pertencer aos quadros do país, dos mais destacados; estar num lugar de destaque; exercer um cargo de chefia [...] profissionalmente, ambiciono, por exemplo, ser ministra da Geologia e Minas. Na devida altura dou os passos para lá chegar. Penso que já comecei, porque já estou a investir na minha formação e na componente política também.» [Suzete].

Se as experiências do dia-a-dia confirmam as convicções dos alunos (das famílias e da sociedade em geral) de que a pertença/filiação a organizações de cariz diverso constitui um instrumento eficiente e seguro para a concretização dos objectivos e interesses próprios, não é sem razão, portanto, que eles cultivam e manifestam especial apetência para as integrar. É razoável, com efeito, que considerem que a pertença à organização juvenil do partido que governa o país desde a Independência, em 1975, constitua uma estratégia acertada para se conseguir algumas benesses, incluindo o acesso ao Ensino Superior, a obtenção de bolsas de estudo e empregos.⁶²³ As suas convicções são reforçadas em ocasiões especiais como as das eleições, actos políticos que começam a fazer parte do normal funcionamento da vida democrática do país. Essa normalidade democrática exige, da parte das máquinas dos partidos políticos e suas organizações juvenis, o redobrar de esforços de mobilização de apoiantes e simpatizantes, incluindo o recrutamento massivo de militantes com vista à obtenção de vitórias nessas eleições. É neste quadro que inúmeros alunos manifestam as suas predisposições e intenções de se filiarem em organizações político-partidárias, em especial JMPLA e MPLA.⁶²⁴

A eficiência do «tráfico de influência», traduzida na concretização dos objectivos e interesses dos diversos agentes socioeducativos pelas vias das práticas da «gasosa» e da

⁶²³ As «políticas de formação de quadros», ligadas às «políticas de bolsas de estudo», estiveram muito associadas às políticas de cooptação e instrumentos clientelares do regime. Recorde-se, a este respeito, a dependência do Conselho de Bolsas de Estudo para Estágios e Formação de Quadros no estrangeiro e o Fundo do Bolseiro do Departamento de Quadros do MPLA-PT, no início de 1979, viabilizado através de um despacho do Gabinete da Presidência (conforme um entrevistado, actor político da oposição e académico, cf. Gomes, 2009:160; em nota de rodapé).

⁶²⁴ Num contexto sociopolítico de supremacia esmagadora de uma das forças políticas, a militância/filiação ou simpatia dos agentes sociais a diversas forças políticas trata-se, não tanto de convicções ou «alinhamentos» com certas ideologias (político-partidárias), mas mais de puros e simples «estratégias» para se conseguir certos objectivos e interesses. Atente-se, a este propósito, à declaração de um clérigo católico, em entrevista a Gomes (2009: 377): «[...] hoje o MPLA está a fazer o recrutamento de professores universitários para fazer comités de especialidade [organizações profissionais]... essas pessoas têm pouco nível de vida... Há favorecimento para entrar nesses comités. Vendem a consciência por um prato de lentilhas».

integração em organizações de carácter diverso, reforça a crença dos alunos na mesma, fundando e legitimando as suas decisões e acções.

III.4.3 Uma capacidade de decisão e acção

A procura de educação e ensino tem aumentado em todos os grupos sociais, não obstante a permanência das desigualdades de oportunidades educativas que penalizam, em particular, os grupos sociais e famílias mais desfavorecidos. Compreender como estes grupos sociais e famílias, e seus membros, enfrentam esta situação constitui um desafio importante, sobretudo quando se tem em consideração que as suas acções assentam, em grande medida, nas formas como os próprios vêm e vivem a sua situação. Diversos estudos referidos que se ocupam da análise de atitudes e comportamentos de grupos sociais, famílias e indivíduos desfavorecidos no campo escolar revelam-nos enquanto agentes activos, portadores de racionalidades estratégicas orientadas para a satisfação dos seus interesses e necessidades, a actuar em contextos de grandes adversidades. A convocação das contribuições de Boudon (1979a, 1979b, 1984, 1990) e de Berthelot (1982, s.d.) neste quadro é fundamental. O primeiro com a teoria microsociológica de decisão escolar e o segundo com a teoria societal da escolarização procuraram explicar os processos de escolarização desigualitários dos diferentes actores sociais, reconhecendo-lhes grandes margens de manobra e autonomia nas suas acções.

Boudon valoriza a decisão racional dos indivíduos, ao mesmo tempo que nega a existência de mecanismos finalistas, de reprodução automática de estruturas sociais ao nível dos indivíduos; considera desnecessário o recurso aos conceitos de subcultura de classe (Boudon, 1979a). Sem recusar, no entanto, a importância do factor herança cultural, que faz depender o valor escolar da posição da família (Bourdieu e Passeron, s.d.; Almeida, 1999), Boudon nota que este factor não consegue explicar completamente as desigualdades escolares, uma vez que subjuga os indivíduos às estruturas sociais (Boudon, 1979b).⁶²⁵ Por exemplo, indivíduos pertencentes a grupos ou famílias desfavorecidas não aspirariam prosseguir estudos no ensino superior porque veriam que outros indivíduos do mesmo grupo ou família não integrariam esse nível de ensino; recusar-se-ia a ideia de mudança (Boudon, 1979b). Ao contrário de Bourdieu e Passeron (s.d.), e de Bernstein (1982), que vêm nas acções individuais a reprodução das regularidades dos grupos ou classes sociais, Boudon defende que os indivíduos produzem eles próprios regularidades e

⁶²⁵ Boudon demonstra que os vários factores explicativos das desigualdades - atitude face à educação, que varia com a classe social; herança cultural; cálculo económico e social para a obtenção de um suplemento de educação - considerados isoladamente permitem explicar apenas parcialmente as desigualdades de escolarização (Boudon, 1979a).

que existe margem de liberdade nas decisões individuais. Se as opções dos indivíduos quanto à escolarização são influenciadas pelos grupos sociais de pertença, eles não tomam, todavia, decisões em função dos mesmos grupos sociais.

A teoria societal da escolarização de Berthelot surge como um importante contributo de conciliação das teorias culturalistas (lógica estrutural de reprodução) e das neo-individualistas (lógica de produção dos actores), de articulação das questões da decisão quanto à trajectória escolar e ao do (in)sucesso escolar, e, bem assim, de explicação da transformação das posições sociais de origem dos indivíduos em posições escolares, e destas em posições sociais novamente (Berthelot, s.d.; Van Haech, 1992; Grácio, 1997b). De acordo com Berthelot, a transformação de uma posição social inicial numa posição social posterior faz-se através de práticas de socialização, sendo que, nas sociedades industrializadas, é a escolarização - um modo especial de socialização - que procede a essa transformação (Berthelot, s.d.). O campo escolar apresenta-se enquanto um jogo de lógicas diversas, nomeadamente uma lógica estrutural (que é a lógica socioeconómica e de reprodução) e uma lógica societal (que é a lógica de produção dos actores em que os grupos sociais procuram utilizar o campo escolar para reproduzir a sua posição social) (Berthelot, s.d.); na arena escolar essas duas lógicas confrontam-se. Como a lógica estrutural não determina totalmente, os actores podem jogar, desenvolver as suas estratégias, dentro das margens de manobra permitidas pelas estruturas; nem a posição social de origem determina totalmente a posição escolar, nem esta determina a posição social ulterior (Berthelot, 1982). A perspectiva de Berthelot procede a uma revalorização dos actores sociais, concedendo e elevando o estatuto de sujeito ao indivíduo, e não apenas às entidades colectivas (Berthelot, s.d.).⁶²⁶ Se Boudon perspectiva a escolarização enquanto resultado de um cálculo racional que é dado à partida, desde que se conhece a posição social e o valor escolar, Berthelot vai mais longe, ao considerar que existe uma margem de indeterminação, no âmbito da qual o actor tem liberdade de escolha no quadro do leque de opções.

Decorrente das perspectivas desses dois autores, fica claro, no entanto, que os actores sociais procuram actuar no campo escolar de acordo com os seus interesses, mas com base nos recursos disponíveis. O sucesso escolar, por exemplo, resultaria das decisões e acções dos actores sociais que, com base nos recursos disponíveis pela sua posição social, procurassem uma determinada posição escolar, com vista a uma determinada posição social (Berthelot, s.d.). Mais, o êxito dessas decisões e acções no campo escolar

⁶²⁶ Sobre a importância da noção de actor, cf. Touraine (1996), Guerra (2006).

dependeria da importância atribuída ao valor escolar e dos procedimentos desencadeados para o fazer surgir (Berthelot, s.d.). Assim se explicariam as decisões e acções distintas dos diversos actores sociais: os actores sociais (grupos sociais, famílias, indivíduos) favorecidos, para a perpetuação das suas posições, valorizariam o sucesso escolar e desenvolveriam estratégias de sobreescolarização conformes à referida valorização do sucesso escolar. Os actores sociais mais desfavorecidos, pelo contrário, porque não reconheceriam a escola como uma influência social particularmente importante, veriam a sua ascensão social ou perpetuação da sua posição social associada às estratégias de subescolarização, ao sistema de produção (Berthelot, s.d.).

Ora, o que as análises efectuadas ao longo deste trabalho têm demonstrado é que os alunos angolanos objecto de estudo, não obstante os «recursos disponíveis» e todo um conjunto de elementos que permitem caracterizá-los enquanto membros de grupos sociais ou famílias desfavorecidos, adoptam atitudes e comportamentos «estratégicos» próximos dos indivíduos pertencentes a grupos sociais favorecidos, com vista à realização bem-sucedida do processo de escolarização, graças, sobretudo, à sobrevalorização da educação escolar e das estratégias que permitem concretizar essa sobrevalorização. Comprovam-no as suas percepções menos positivas da escola e da interacção escola-família, fundadas numa leitura crítica da realidade socioeducativa; comprovam-no os seus ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais, alicerçados na capacidade de projecção ou antecipação do futuro; comprovam-no, finalmente, as suas escolhas escolares condicionadas, mas adequadas, numa realidade socioeducativa constrangedora, e as suas apostas fortes na educação escolar, fundadas na capacidade de decisão e acção. É ligada ao processo de escolarização bem-sucedido, como condição de melhoria das posições sociais, tradução da grande valorização da educação escolar, que estes alunos preconizam a sua ascensão social.

Retomando as práticas educativas estratégicas, note-se que as escolhas escolares dos alunos, resultantes das ofertas educativas existentes, constituem aproveitamentos das oportunidades que lhes surgem, tratando-se, antes, de «escolhas possíveis» e não tanto de «escolhas desejadas» ou genuínas. Por isso, muitos deles acabam por viver situações de insatisfação com as escolhas escolares feitas ou apenas satisfação parcial, apesar dos esforços desenvolvidos para as evitar ou minorar, nomeadamente através da apresentação de múltiplas candidaturas de ingresso no sistema de ensino com vista a assegurar um lugar e, se possível, numa área de conhecimento e num estabelecimento de ensino do seu interesse. Verificou-se que os alunos vivenciam, igualmente, de formas distintas essas escolhas escolares condicionadas, nomeadamente uns aprendendo a gostar delas, enquanto

outros limitando-se a tolerá-las. Seja como for, todas essas atitudes e todos esses comportamentos surgem enquanto respostas adequadas numa situação hostil; os alunos revêem as suas preferências, reinventam as suas decisões e opções no imediato, ao mesmo tempo que procuram não comprometer o futuro.

As escolhas escolares dos alunos são condicionadas por diversas fontes que detêm poder de influência, igualmente, distinto, cabendo aos próprios alunos geri-las de acordo com os seus interesses. Entre estas fontes de influência encontram-se as condições socioeconómicas próprias e das famílias; as percepções e vivências de realidades de desigualdade de género no acesso ao ensino; as categorias diversas de pessoas, incluindo não só aquelas com as quais se tem relações de maior proximidade (familiares, colegas e amigos, professores, vizinhos), como também pessoas ligadas às diversas áreas profissionais ou público/sociedade em geral; os discursos e gestos dessas categorias distintas de pessoas (incentivos, sugestões, indicações precisas, vivências de realidades concretas, exemplos de investimento forte na formação, representações de prestígio associadas às profissões, exemplos de decisões/comportamentos de pessoas bem-sucedidas, exemplos de dedicação ao estudo, exemplos de indivíduos pertencentes a grupos sociais e famílias mais favorecidos). A diversidade das fontes de influência e o correspondente poder de influência, também distintos, são reveladores do quanto as decisões e acções dos alunos estão sujeitas a influências provenientes do exterior do espaço do grupo de pertença ou das famílias.

Não obstante os fortes constrangimentos e a multiplicidade das fontes de influência, os alunos fazem as suas escolhas escolares levando em consideração um conjunto vasto de critérios que remete para a satisfação dos interesses próprios. Na verdade, não é de ânimo leve nem desprovido de qualquer propósito que procuram prosseguir os seus estudos em certas áreas de formação e em determinados estabelecimentos de ensino. Nas suas escolhas, os alunos têm em conta, entre outros aspectos, a informação útil a que têm acesso; as suas condições socioeconómicas e financeiras (e as das suas famílias); as suas vocações para certas áreas de formação; o conhecimento do mercado de emprego; as expectativas dos ganhos futuros das diversas áreas de formação; o prestígio associado às áreas de formação; a natureza organizativa das formações e as respectivas utilidades (possibilidade de entrada no mercado de trabalho e/ou prosseguimento de estudos); as representações (positivas/não positivas) das diversas áreas de formação e instituições de ensino; e, mais importante, o «sentido de aproveitamento de oportunidades» das ofertas educativas existentes. A proeminência deste último critério justifica-se não só pela insuficiência da oferta educativa, como também pela possibilidade de não

comprometimento das escolhas/decisões futuras. É em obediência a estas preocupações de salvaguarda do presente e de não comprometimento do futuro que os alunos não se apresentam muito inclinados a colocar a hipótese de mudança voluntária das escolhas escolares entretanto feitas, porquanto semelhantes práticas, além de difícil concretização, poderiam resultar, em última instância, na saída definitiva do sistema de ensino - devido, sobretudo, à escassez de oferta educativa. Ainda assim, eles admitem ponderar as possibilidades de mudanças das escolhas escolares feitas se e quando semelhantes possibilidades se revelarem oportunas; e, como se constatou, alguns alunos (e pais) concretizam tais mudanças. Todas essas atitudes e estes comportamentos dos alunos traduzem acções estratégicas destinadas a satisfazer os seus interesses e desejos.

Os mesmos tipos de atitudes e comportamentos estratégicos demonstram os alunos quando realizam múltiplas candidaturas de ingresso ao ensino ou frequentam e concluem «cursos» extra-escolares. Eles recusam resignar-se perante as difíceis condições que enfrentam no processo de escolarização; adoptam, antes, comportamentos pró-activos. As múltiplas candidaturas de ingresso ao ensino contribuem para aumentar as possibilidades de conseguirem um lugar no sistema de ensino. A frequência e conclusão dos «cursos» extra-escolares - cursos preparatórios de acesso à Universidade, estudo organizado em grupo, «explicações», cursos de línguas estrangeiras e nos domínios das tecnologias digitais, *workshops*, conferências, colóquios, palestras - ajudam-nos, por seu turno, a enfrentarmos com êxito os constrangimentos associados à estreiteza do mercado de oferta de trabalho e de ensino.

A procura insistente de apoio económico-financeiro, a aplicação nos estudos e o recurso ao «tráfico de influência» são três modalidades de práticas educativas que atestam a forte aposta na educação escolar. Carecendo de apoios económico-financeiros, os alunos esforçam-se por obtê-los, procurando trabalhar (a tempo inteiro, a tempo parcial ou fazendo pequenos biscates) ou solicitando bolsas de estudo junto das várias entidades públicas e privadas (nacionais e estrangeiras). As dificuldades de acesso e obtenção desses apoios não constituem, todavia, razões de desmotivação ou desistência da continuidade da procura dos mesmos. A procura insistente destes apoios surge como uma prática dos alunos coerente com o forte investimento e aposta na educação escolar tendo em vista a melhoria das suas condições sociais e de vida (presente e futura).

A forte aplicação nos estudos - apreendida empiricamente através de assiduidade às aulas, hábitos de estudo e rentabilização dos serviços proporcionados pelas instituições escolares - revela, igualmente, um forte investimento e aposta dos alunos na educação escolar. Em geral, procuram ser assíduos e pontuais às aulas como uma forma de assegurar

as condições de obtenção de resultados escolares positivos; procuram adoptar hábitos de estudo em conformidade com os princípios de uma boa gestão das condições que têm à sua disposição - tempo (ritmo/calendário), espaço (residência, instituições escolares, cafés, salões em igrejas, terraços em prédios de apartamentos), modalidades de estudo (individual, em grupo), equipamentos (computadores e Internet, salas de estudo/aulas, bibliotecas, salas de informática); e procuram, finalmente, tirar o melhor partido das condições de escolarização que se lhes apresentam, ao mesmo tempo que tentam contrariar os constrangimentos associados às mesmas.

Os alunos não deixam, por outro lado, de recorrer às diversas modalidades de «tráfico de influência» para obter êxito no seu processo de escolarização, mesmo reconhecendo que semelhantes práticas acarretam inúmeras consequências perniciosas para a sociedade, em geral, e os indivíduos, em particular. Uma das modalidades do «tráfico de influência» é a prática da «gasosa», que se baseia na «venda e compra» de favores que permite alcançar objectivos tão vastos como a obtenção de lugares no sistema de ensino, a mudança de formações/cursos e regimes de frequência às aulas (diurno/nocturno), a obtenção de resultados escolares (positivos), a aprovação ou a obtenção de diplomas. Com o apoio de familiares, mais ou menos assumidos, mais ou menos explícitos, os alunos recorrem à prática da «gasosa» junto de professores e outros funcionários ligados ao ensino. A generalização da prática da «gasosa» no ensino e noutros sectores da sociedade tem favorecido a instalação de uma «cultura da gasosa» na sociedade. De entre as consequências dessa vulgarização destacam-se o enfraquecimento de resistência que os indivíduos lhe oferecem, a degradação profissional dos professores e a deterioração da credibilidade das instituições escolares. Por outro lado, a eficiência da prática da «gasosa» - a outra face da sua generalização -, contribui, de forma decisiva, para o reforço das situações de injustiça e de desigualdade de oportunidades, porquanto surge, em última instância, como um elemento inibidor de decisões e acções dos actores sociais que, assim, reforçam as suas convicções de que, na ausência de práticas da «gasosa», não é possível obter o que se deseja, tornando-se estas práticas «necessárias» ou «obrigatórias». Os alunos admitem, no entanto, que uma mudança dessa «cultura da gasosa», que passe, designadamente, pela formação dos diversos agentes educativos, é possível. Os pequenos sucessos conseguidos no seu combate são indicações - frágeis, é certo - de que é possível alterar a situação. Seja como for, os alunos não deixam de recorrer às práticas da «gasosa» e assumem-se predispostos a praticá-las para conseguirem realizar os seus intentos.

Outra modalidade de «tráfico de influência» a que os alunos não deixam, igualmente, de recorrer é a ligação a organizações de cariz diverso para alcançarem alguns

objectivos específicos no processo de escolarização. Eles reconhecem a eficiência da integração em organizações, sobretudo aquelas que dizem respeito ao poder político (estruturas partidárias do poder, como partidos políticos e organizações juvenis), que, em muitos contextos e ocasiões, superara as próprias competências académicas ou profissionais. As experiências quotidianas que confirmam a eficiência das práticas da «gasosa» e da pertença organizacional reforçam a convicção dos alunos no «tráfico de influência» e fundamentam as suas decisões e acções.

As atitudes e os comportamentos dos alunos angolanos em análise realçam, na linha de Berthelot (Berthelot, 1982), o carácter multidimensional do fenómeno da escolarização, significando isto que a sua apreensão só é possível através de uma complexa lógica societal e mediante análises concretas de situações concretas, de actores concretos, de jogos sociais concretos. A multiplicidade de constrangimentos que esses alunos estão sujeitos justifica toda a pertinência da tomada em consideração da lógica estrutural na análise das suas atitudes e dos seus comportamentos, mas as suas capacidades de resiliência, decisão e acção, associadas à margem de manobra e autonomia que detêm, legitimam, fundamentando, a prioridade de uma perspectiva analítica valorizadora da lógica de produção de actores. Note-se, a este propósito, que as realizações dos projectos, expectativas e interesses escolares desses alunos, a partir dos constrangimentos e oportunidades com que se deparam, viabilizadas justamente pela utilização/rentabilização da referida margem de manobra e autonomia, constituem elas próprias orientações das suas outras decisões e acções.

Conclusão

Os processos de transição económica e sociopolítica, e de construção do Estado constituem oportunidades apropriadas para os actores sociais redefinirem as suas relevâncias na sociedade. Nessas ocasiões, eles procuram adoptar as estratégias que mais correspondem aos seus interesses, de acordo com os recursos que têm ao seu dispor, mormente a educação escolar.

Uma análise das atitudes e dos comportamentos dos actores sociais nesse quadro deve levar em consideração os seus interesses materiais e ideológicos, e os seus meios, planos e estratégias, elementos fundamentais que permitem captar as suas visões do futuro e do mundo, bem como as suas acções e estratégias destinadas a concretizar os seus objectivos, expectativas e projectos. Na verdade, os actores sociais detêm capacidade para criar espaços de manobra nas suas decisões e acções, capacidade de filtrar os condicionamentos externos, de pensar e definir estratégias próprias num contexto dado.

A análise das práticas educativas dos alunos detentores de fracos recursos socioeconómicos, no quadro das estruturas e sistemas de educação e ensino, associadas à realização de educação escolar, remete para actuações de actores ou agentes sociais e educativos relativamente independentes, autónomos e criativos, capazes de cálculo, manipulação e adaptação aos contextos adversos. Justificou-se, assim, a apresentação e discussão inicial de algumas referências teóricas relativas aos processos de transição económica e sociopolítica, e de construção de Estados; à multifuncionalidade e complexidade da educação; à análise estratégica e autonomia dos actores sociais; e às representações sociais. Próximas das realidades estudadas, estas referências contribuíram para a delimitação dos problemas e objecto analítico - focados nas práticas educativas estratégicas dos alunos de parcos recursos socioeconómicos e nos condicionamentos das mesmas -, para a definição dos pressupostos analíticos, para a selecção dos indicadores e, enfim, para toda a organização do trabalho de recolha e análise de dados.

Neste ponto, retomam-se alguns dos principais resultados alcançados, explicitados no âmbito do modelo de explicativo,⁶²⁷ ele próprio um resultado da pesquisa, e dão-se algumas indicações sobre futuros trabalhos de investigação.

O modelo explicativo avançado permite compreender as práticas educativas estratégicas dos alunos de fracos recursos socioeconómicos em função de um conjunto de factores - constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país;

⁶²⁷ Sobre a construção e funcionamento de um modelo de análise, cf. Grácio (1998b).

debilidades das condições socioeconómicas e dificuldades dos percursos escolares dos alunos; representações pouco positivas dos alunos sobre as suas escolas e as relações que estas mantêm com as famílias; e ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos - que estão, por sua vez, associados à forte valorização que os próprios alunos fazem da educação escolar, enquanto mecanismo de mobilidade social ascendente e de melhoria das condições de vida.⁶²⁸ Atente-se, antes de mais, a esses factores explicativos.

Os *constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país em processos de transição ou mudança económica, sociopolítica e educativa* condicionam as práticas educativas estratégicas dos alunos. Nos finais dos anos 80 e princípios de 90 do século passado, Angola viveu alterações profundas, associadas aos processos de transição económica e sociopolítica, acompanhadas de uma grave crise. Tratou-se de um período conturbado da história do país, coincidente com o desmoronamento de um modelo de sociedade pós-colonial construído com base nos princípios «socialistas» ou «comunistas». Ao nível económico, as mudanças do sistema económico de planificação centralizada para um sistema com características de economia de mercado ocorrem num contexto de crise, com o sector informal da economia a reforçar a sua importância enquanto uma via possível para minorar as dificuldades graves que afectavam as condições de vida das populações, sobretudo as mais desfavorecidas.

Ao nível político, as mudanças do regime de partido único para um regime multipartidário enfrentavam, igualmente, dificuldades extremas. O modelo de Estado autoritário, paternalista, castrador de iniciativas individuais e associativas, adoptado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), único detentor, de facto, do poder, não favorecera o desenvolvimento de uma sociedade civil forte e capaz de propor soluções alternativas ao processo de multipartidarismo. A sociedade civil angolana permanecia débil, tanto mais que estaria a actuar num contexto em que não se verificava uma igualdade de direitos entre as organizações políticas e as civis, nem estas últimas detinham, de todo em todo, características democráticas. Porém, tal não significava que elas seriam totalmente irrelevantes ou que não estariam a afirmar-se, até porque as forças sociais e económicas «informais» que vinham a assegurar a sobrevivência dos cidadãos, por exemplo, ganhavam cada vez maior força. Por outro lado, as guerras civis que o país viveu ao longo de quase três décadas não favoreciam as mudanças políticas em curso. Aquela que teve lugar logo após as primeiras eleições multipartidárias de 1992 comprometera

⁶²⁸ Cf. o modelo explicativo proposto, Anexo IV - Modelo explicativo das práticas educativas estratégicas dos alunos de fracos recursos socioeconómicos.

sobremaneira esse processo de transição. A solução militar prevaleceu sobre a solução política, num país que vivia, então, uma grande tragédia humanitária. Na verdade, após as eleições de 1992, Angola era um país destruído, a viver uma situação de crise generalizada; os serviços estatais, nomeadamente os sectores da educação, da saúde e da administração central e local, estavam a entrar em colapso; o fenómeno da corrupção grassava na administração pública e por todo o país; os mutilados, as vítimas de rebentamento de minas, os órfãos, as viúvas, os deslocados, os refugiados, os soldados, os pobres em geral totalizavam cerca de quinze por cento da população. O elevado índice de corrupção nos órgãos de administração do Estado, os baixos salários, a hiperinflação, a pobreza, a falta de coesão social, o aumento da criminalidade e da insegurança, e a guerra e os seus efeitos contribuíram para a degradação das condições de vida das pessoas e para a desintegração social.

Os enormes constrangimentos que sempre acompanharam a evolução positiva do sector da educação e ensino em Angola desde as vésperas da Independência e durante largos períodos na pós-independência completam esse quadro de dificuldades que caracterizava as realidades económicas, sociopolíticas e educativas angolanas. Entre 1972/73 e 2010, o sector da educação e ensino regista uma evolução positiva. Para semelhante evolução contribuem a crescente procura de ensino da parte dos alunos/famílias e a maior oferta educativa que se verificam no quadro do processo de democratização do ensino. Todavia, o sistema de ensino não deixaria de sofrer inúmeras dificuldades, que se reflectem, por exemplo, na diminuição da capacidade de absorção de alunos à medida que se sobe nos níveis de ensino; na sua ineficácia, traduzida em elevadas taxas de reprovação e abandono escolar; nas insuficiências de infra-estruturas (salas de aulas, escolas) e do corpo docente, em quantidade e qualidade; nas assimetrias regionais, em desfavor das províncias do interior; na situação de desigualdade de acesso e permanência no sistema de ensino, desfavorável às raparigas; ou na fraqueza de recursos financeiros alocados ao sector da educação e ensino.

Fraca capacidade de absorver mais alunos, ineficácia, insuficiência de recursos (materiais, humanos e financeiros), assimetrias regionais, e desigualdade de acesso e permanência de alunos no sistema de ensino, eis alguns elementos que traduzem a insuficiência de resultados produzidos pelo sistema de educação e ensino introduzido em 1977, com o propósito de assegurar a todos os cidadãos a igualdade de oportunidades de um ensino/educação aliado à formação política, à qualificação técnica e profissional; insuficiência de resultados que remete para as questões da cidadania e democracia nas escolas (cf. Formosinho e Machado, 2011).

Na origem destes resultados não tão positivos quanto se esperava estariam não só os estrangulamentos internos e externos do sector de ensino, incluindo as guerras e a instabilidade político-militar, como também as próprias estratégias de implementação do sistema de educação e ensino adoptadas. O diagnóstico do ensino de 1986, que confirmava as debilidades do sistema de ensino aprovado em 1977, recomendaria a sua reformulação e a introdução de um «Novo Sistema de Educação e Ensino», mais eficaz, mais realista e funcional, que deveria, por um lado, procurar beneficiar-se dos estudos e reflexões realizados, medidas legislativas específicas, reformas educativas e institucionais ou recuperação de infra-estruturas e, por outro lado, evitar cometer os erros do passado quando da implementação deste sistema de ensino. Os atrasos verificados no cumprimento dessas recomendações espelham bem os constrangimentos e dificuldades a que estava sujeito o sector da educação e ensino. Foi, pois, necessário esperar pelo conturbado final da década de 80 e princípio de 90 do século passado para ver surgir as tímidas reivindicações da privatização do ensino, que corresponderiam, no essencial, a reacções da sociedade face à ineficácia de um Estado que estava a passar por um processo de desmantelamento e a abandonar as populações à sua sorte; as diferentes tipologias de escolas que então surgiam (salas de «Explicações», «Escolas espontâneas», escolas apoiadas por ONG, colégios e externatos) reflectiam as respostas dos diferentes grupos sociais a essa incapacidade do Estado. Quanto ao referido «Novo Sistema de Educação e Ensino», pensado enquanto uma resposta às necessidades do país, só veria a luz mais de uma década depois, com a sua aprovação em 2001 e o início tardio de implantação a partir de 2004.

Uma das tarefas importantes a realizar no âmbito do sistema de ensino de 2001 consistia nas reformas curriculares dos diversos níveis de ensino. O grande objectivo era encontrar respostas para as necessidades maiores que o país vivia e que diziam respeito ao relançamento socioeconómico, a par da estabilidade sociopolítica. Num contexto em que o emprego era escasso e a força de trabalho era pouca ou não qualificada, a formação da mão-de-obra colocava-se como um desígnio nacional. E uma programação e gestão da formação profissional constituiria desafio tanto mais importante quanto a estrutura da formação profissional no país era débil, como se reflectia no baixo nível de qualificação dos formadores; na formação ministrada ao nível do Ensino Médio Técnico orientada, sobretudo, para o prosseguimento de estudos, mais do que para a vida activa e para o trabalho; nos perfis de formação desfasados, de um modo geral, dos perfis ocupacionais no mercado de emprego; e na baixa valorização social, cultural e económica da mão-de-obra.

A reforma curricular do Ensino Primário permitiu, entre outros, aumentar a escolaridade obrigatória, que passou de quatro para seis anos. A reforma curricular de

Formação de Professores mereceu uma atenção especial devido à fraca quantidade e qualidade do corpo docente, e à importância que assumia no quadro do desenvolvimento de toda a política educativa. O Ensino Técnico-Profissional ganhou lugar de destaque ao assumir o papel de motor de desenvolvimento do país. Daí que se preconizasse a sua expansão, a melhoria das aprendizagens dos alunos, o aumento e melhoria da rede de infra-estruturas (salas de aulas, laboratórios e oficinas) ou a facilitação de inserção dos diplomados no mercado de trabalho. Além da Formação Profissional Básica (1º Ciclo do Ensino Secundário - 7ª, 8ª e 9ª classes) e da Formação Média-Técnica (2º Ciclo do Ensino Secundário - 10ª, 11ª, 12ª classes), o subsistema do Ensino Técnico-Profissional previa, igualmente, a organização de Formações Técnico-Profissionais Intermédias, após a 12ª classe do Ensino Geral, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade. Os cursos oferecidos pela Formação Técnica cobriam as mais diversas áreas de formação, como Administração e Serviços, Construção Civil, Electricidade, Electrónica e Telecomunicações, Informática, Mecânica e Química. Não obstante alguns constrangimentos, a implementação da Reforma do Ensino Técnico-Profissional (RETEP) produziu alguns resultados positivos: os alunos e formandos estavam a adquirir competências importantes para a sua inserção no mercado de trabalho e/ou prosseguimento de estudos; a transferência de conhecimentos, mormente técnicas modernas de ensino assistido por computador, estava a concretizar-se; os diversos agentes educativos envolvidos, nomeadamente professores e técnicos do Ministério da tutela, estavam satisfeitos com os ganhos positivos alcançados. Ao nível do Ensino Superior previa-se, no quadro da Reforma Educativa de 2001, a consolidação da expansão da universidade pública (UAN), através, nomeadamente, da criação de Centros, Pólos e Núcleos Universitários, e de outras Universidades públicas, tendo em vista a formação de quadros para as diversas regiões do país. Esta expansão deu-se a par do desenvolvimento do Ensino Superior privado, o que permitiu aumentar a oferta deste nível de ensino, embora a mesma não fosse suficiente para deixar fora deste subsistema de ensino milhares de alunos.

Com a implementação do Sistema de Educação e Ensino de 2001 conseguiram-se alguns ganhos significativos, nomeadamente um processo de escolarização mais longo; uma interligação mais consistente entre os diversos subsistemas de ensino; um desenvolvimento e valorização mais intenso da Formação Profissional; um sistema de educação mais abrangente e pertinente para as particularidades do país; ou, mesmo, uma terminologia mais adequada, mais conforme com aquela usada na prática internacional (por exemplo, «Ensino Primário», «Ensino Secundário», em vez de «Ensino de Base», «Ensino Médio» ou «Níveis de Ensino» - I, II e III). As enormes dificuldades de que o

sector da educação e ensino em Angola ainda padece exigem, no entanto, a continuidade dos esforços com vista a consolidar os ganhos alcançados. É necessário, entre outros aspectos, aumentar os recursos financeiros disponíveis; prosseguir a formação e treino de professores e pessoal administrativo; implementar sistemas de avaliação que permitem orientar as aprendizagens dos alunos, tomar decisões sobre alunos, professores, gestores e curricula, tomar decisões sobre o sistema educativo no seu todo; promover a inclusão social, criando condições de escolarização aos alunos com necessidades educativas especiais semelhantes àquelas proporcionadas aos alunos no regime educativo comum; ou continuar a aposta na preparação de alunos/formandos para o prosseguimento de estudos nos níveis de ensino seguintes, e bem assim para a integração no mercado de trabalho.

As realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país em processo de transição surgem como enormes constrangimentos, que podem dificultar as acções dos alunos (e outros agentes sociais e educativos) destinadas à realização dos seus objectivos e interesses imediatos e futuros, que incluem a obtenção e/ou melhoria das suas condições de vida. Esses constrangimentos não se revelam, todavia, suficientemente fortes para levar esses alunos a desistirem de investir e apostar na educação e ensino. Na exacta medida em que os alunos reconhecem e valorizam a educação escolar enquanto um instrumento apropriado para, por um lado, alcançar os seus objectivos e interesses e, por outro, enfrentar e ultrapassar os obstáculos que se lhes apresentam, os referidos constrangimentos constituem-se, nesse quadro, oportunidades e razões de ser da ocorrência das práticas educativas estratégicas. Já no passado, tanto nas vésperas como nos primeiros momentos da Independência, o ensino, isto é, a formação escolar, havia revelado constituir-se um poderoso mecanismo de mobilização de actores sociais (cf. Pinto, 1995; Barroso (org.), 2003) e de mobilidade social, tendo desempenhado um importante papel na formação e desenvolvimento da estrutura social angolana.

A fraqueza das condições socioeconómicas dos alunos e os seus percursos escolares difíceis (dificuldades de acesso e permanência no sistema de ensino) afectam as suas práticas educativas estratégicas. O parco património económico-financeiro desses alunos reflecte-se, entre outros, nos baixos rendimentos das famílias; na necessidade que muitos pais têm de desenvolver uma segunda actividade profissional para completar ou complementar os seus magros rendimentos; nas fracas condições de habitabilidade das habitações de muitas famílias, ou na não posse de certos tipos de bens e equipamentos de uso quase generalizado hoje em dia (aparelhos televisores, rádios transístores, videogravadores, frigoríficos). A modéstia do património sociocultural dos agregados familiares traduz-se nos baixos níveis de habilitações literárias dos ascendentes (situados,

sobretudo, ao nível do Ensino de Base), sendo que os pais (homens) são, na sua grande maioria, trabalhadores por conta de outrem, sobretudo no sector público, as mães são quase todas domésticas, os avôs dedicavam-se, principalmente, à agricultura, e as avós ocupavam-se na agricultura e nos trabalhos domésticos.

Nos seus percursos escolares, estes alunos podem frequentar o Ensino Pré-Escolar, o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior - os níveis de ensino previstos pelo sistema de educação e ensino. No entanto, poucos têm a oportunidade de frequentar o Ensino Pré-Escolar, visto tratar-se de um nível de ensino que nunca chegou a ser implementado de forma generalizada no país, mormente fora da capital; outrossim, as debilidades económicas e financeiras da grande maioria das famílias não lhes permitem suportar as despesas associadas à frequência desse nível de ensino quando fornecido pelo sector privado. A frequência do Ensino Secundário e do Ensino Superior, que tem aumentado nos últimos anos, é fortemente condicionada pela escassez da oferta educativa, pelo que permanece ainda inacessível a um grande número de alunos angolanos. Os alunos fazem a sua formação em vários tipos de instituições de ensino, nomeadamente escolas privadas, públicas ou ligadas às diversas confissões religiosas, sobretudo a Igreja Católica. A maior oferta educativa do ensino público e a debilidade económico-financeira dos alunos (e suas famílias) fazem das escolas públicas, cuja frequência é, tendencialmente, gratuita, as instituições escolares mais frequentadas.

No ingresso no Ensino Secundário e Ensino Superior os alunos enfrentam grandes dificuldades, associadas à referida escassez da oferta educativa, nomeadamente a complexidade, morosidade e onerosidade dos processos burocrático-administrativos ou os «esquemas» fraudulentos, associados ao «tráfico de influência» (por exemplo, as práticas da «gasosa») que deturpam as regras estabelecidas e tornam os processos de selecção injustos. No interior do sistema de ensino, os alunos enfrentam outro conjunto de dificuldades, incluindo relacionamentos menos amistosos com outros agentes educativos (colegas, professores), mudanças forçadas de tipos de ensino frequentados, experiências de reprovações ou interrupções de estudos, idades elevadas com que muitos frequentam os diferentes níveis de ensino, sobrecarga de trabalho doméstico, castigos corporais, carências de materiais pedagógicos, baixas expectativas em relação às possibilidades de formação no futuro imediato ou em relação à entrada no mercado de trabalho após a formação.

À semelhança das dificuldades colocadas pelas realidades económicas, sociopolíticas e educativas, associadas aos processos de transição, as debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e os seus difíceis percursos escolares não se constituem ameaças bastantes para inviabilizar as suas práticas educativas estratégicas. Na

verdade, essas fragilidades, devido à forte valorização da educação escolar pelos alunos como uma via segura para corrigir as condições de debilidades presentes e passadas, e preparar um futuro melhor, apresentam-se como uma ocasião propícia para o investimento e aposta no ensino, traduzido nas práticas educativas estratégicas.

As representações pouco positivas que os alunos possuem das suas escolas e das relações que estas mantêm com as famílias influem nas suas práticas educativas estratégicas. Contribuem para as representações pouco positivas dos alunos as suas percepções das escolas enquanto instituições que não cumprem de forma cabal os seus objectivos e finalidades, padecem de carências graves e mantêm uma tímida colaboração com as famílias. Para os alunos, as escolas do país em geral, e as suas em particular, têm dificuldades em concretizar aquilo que consideram ser as principais funções e finalidades da escola: proporcionar espaços de ensino/aprendizagem, bem como de aquisição de competências essenciais a uma integração bem-sucedida na sociedade. Para eles, apenas algumas poucas escolas, sobretudo aquelas que estão ligadas à Igreja Católica, conseguiriam realizar, e com dificuldades, semelhantes objectivos e finalidades. Constituiriam, ainda, provas de desempenhos menos positivos das escolas as formações adquiridas pelos alunos, que se revelavam, muitas vezes, deficitárias, as experiências de reprovações, os comportamentos «não adequados» exibidos por muitos alunos ou as dificuldades de concretização do decisivo papel do professor no ensino/aprendizagem («mestre» e facilitador da aprendizagem). Para estes alunos, as diversas razões que estão na origem da não apropriação de conhecimentos/competências profissionais por parte dos alunos - insuficiência de condições materiais existentes nas escolas, desempenhos menos bem conseguidos dos professores, clima de facilitismo associado ao processo de ensino/aprendizagem, «pressão» da sociedade para obtenção simples de um diploma - ficam a dever-se, sobretudo, às instituições escolares, e não tanto aos alunos ou às famílias. Do mesmo modo, as experiências de reprovações seriam da responsabilidade das instituições escolares, e não tanto dos alunos ou das famílias, contribuindo para tal as condições precárias de trabalho proporcionadas aos professores, a sua preparação pouco eficiente ou um fraco controlo exercido pela escola sobre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos nas escolas. Os próprios comportamentos «não adequados» dos alunos, que incluem, entre outros, a não realização de tarefas, a «sabotagem» das aulas dos professores «goleiros» (professores assíduos e pontuais), as práticas do «copianço», o incomodar os colegas ou a não obediência aos professores, seriam, em última instância, da responsabilidade das escolas e não dos alunos. Finalmente, contribuiriam para o desempenho menos positivo do papel decisivo dos professores nas

suas escolas algumas atitudes e alguns comportamentos desses profissionais, como a falta de assiduidade, o abuso de poder ou as práticas de represálias contra alunos, uma preparação pedagógica deficitária, ou mesmo as condições de trabalho menos favoráveis.

A apreensão das escolas enquanto instituições que padecem de carências graves, em termos de recurso materiais, técnicos e humanos, reforça as representações não muito positivas que os alunos detêm das escolas. Para eles, as salas de aulas e as salas de estudo proporcionam condições deficitárias em termos de espaço e conforto. As cantinas-bares e as bibliotecas das escolas manifestam condições muito precárias, contribuindo para tanto a inexistência de um sistema organizado e regular de fornecimento de refeições ao nível de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), a relação qualidade/preço baixa ou a pobreza dos acervos das bibliotecas. Os laboratórios e salas de informática existentes são insuficientes face às necessidades sentidas, e os equipamentos existentes são de acesso limitado. Os professores, finalmente, além de existirem em número insuficiente em muitas escolas, padecem, muitos deles, de debilidades pedagógicas, contribuindo para tanto a inexistência, a falta ou a fraca formação inicial e formação pedagógica, e bem assim as condições precárias de trabalho (baixo salário e/ou atrasos nos pagamentos); as consequências nefastas dessas debilidades pedagógicas reflectem-se, entre outros aspectos, nas relações menos amistosas com alunos, nos processos de avaliação menos rigorosos, transparentes e justos, nas práticas de «tráfico de influência» («cunha», «gasosa»), nas práticas de assédio sexual às alunas, ou na referida aprendizagem deficitária dos alunos.

Os alunos apreendem as relações existentes entre as escolas e as famílias como sendo pouco intensas, «tímidas» e, por isso mesmo, merecedoras de maior impulso. Reconhecem que as famílias fazem fortes apostas e investimentos na educação escolar dos filhos e educandos, procurando enfrentar com sucesso as enormes dificuldades que se lhes apresentam. Comprovar-nos-iam os esforços empreendidos para não deixarem de pagar, na medida das suas possibilidades, as elevadas despesas ligadas ao ensino dos filhos e educandos, incluindo as relativas ao alojamento, ao transporte, ao material pedagógico ou às propinas. Comprovar-nos-iam um acompanhamento activo e próximo da escolarização dos filhos e educandos, em casa, em especial da parte das mães e dos irmãos, traduzido no apoio pedagógico familiar tanto mais intenso quanto os alunos/filhos e educandos revelarem maiores dificuldades; nos diálogos familiares sobre o quotidiano escolar; nos incentivos à aplicação e dedicação aos estudos, associados às reacções de satisfação perante resultados escolares/notas positivos dos alunos e às reacções de insatisfação perante resultados não tão positivos quanto se espera, ou mesmo negativos; e na admissão

das fracas possibilidades que levam os filhos e educandos a abandonarem a escola, ainda que num quadro em que as famílias têm dos filhos e educandos representações, sobretudo, de alunos «médios», mais do que representações de alunos «bons». Todavia, ao contrário do que acontece em casa, o acompanhamento familiar da escolarização dos filhos e educandos junto da escola tende a ser de distanciamento, situação reforçada com o facto de as mães e os irmãos, que são os agentes educativos que mais fazem esse acompanhamento, agirem, sobretudo, no espaço doméstico. Esse acompanhamento familiar da escolarização fica a dever-se, fundamentalmente, aos modos de actuação desses dois agentes educativos: as famílias tendem a abdicar de um contacto frequente com as escolas, deixando ao cuidado destas a escolarização dos filhos, enquanto as escolas tendem, por sua vez, a incentivar e convocar muito poucas vezes as famílias para tomarem contacto com elas. Porque vêm na relação escola-família um potencial de formação importante, os alunos preconizam que esta deva ser mais forte, mais abrangente e mais profícua; deva ser potenciada pelos dois agentes educativos envolvidos, cabendo às famílias maior participação e às escolas maior pró-actividade.

As representações pouco positivas das escolas e das relações escolas-famílias, tal como os alunos as apreendem, configuram um conjunto de dificuldades de que as escolas dos alunos padecem e que poderiam pôr em causa a realização dos seus objectivos e interesses escolares/profissionais. Note-se que é nas escolas que é «produzida» a educação escolar, este elemento que os alunos valorizam, atribuindo importância especial, e apostam a concretização dos seus objectivos e interesses. Assim, a menos que se verifiquem alterações nessas escolas e nos modos como se relacionam com as famílias, o referido potencial transformador da educação escolar, associado à sua valorização, estaria comprometido e, nessas condições, de pouco serviria aos alunos. Na verdade, associadas à forte valorização da educação escolar, as representações pouco positivas que os alunos detêm das escolas e das relações escolas-famílias acabam por se revelar razões fortes da ocorrência das práticas educativas estratégicas; estimulam estas práticas enquanto via fundamental para permitir aos alunos alcançar os seus objectivos e interesses, apoiada na transformação das condições de fraqueza em condições de força.

Os *ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos* afectam as suas práticas educativas estratégicas. Sejam filhos de pais detentores de capital escolar mais elevado ou menos elevado, os alunos têm ambiciosos projectos e expectativas escolares, esperando estudar até aos níveis de ensino mais elevados, nomeadamente mestrado e doutoramento. Claro está, no contexto dos enormes constrangimentos e dificuldades, a concretização efectiva desses projectos é moderada, sendo que os níveis de

escolaridade mais baixos (bacharelato e licenciatura) são de mais fácil realização. Para esses ambiciosos projectos/expectativas escolares contribui a procura efectiva de formações de nível o mais elevado possível, associada ao processo de democratização do ensino no país e à grande importância que os alunos atribuem à educação escolar, em geral, e às formações de nível mais elevado, em particular. Eles acreditam que as formações de nível mais elevado constituem um valor em si mesmo, representando a possibilidade da obtenção de formações socialmente valorizadas, formações que permitem adquirir «conhecimentos únicos» e alcançar melhores condições de vida (prestígio social, ganhos económico-financeiros). Por isso mesmo, diligenciam no sentido de contrariar todos os obstáculos que possam fazer perigar a continuidade dos estudos, antecipando-os e enfrentando-os de modo diverso: preparam-se para as «provas de acesso» ao Ensino Superior; procuram activamente obter bolsas de estudo; predispõem-se a praticar a «gasosa»; resistem às possibilidades de desistência dos estudos; procuram concretizar as formações desejadas por etapas, isto é, de forma descontinuada no tempo, incluindo interrupções provisórias dos estudos se estas se revelarem adequadas ou necessárias. Não é ignorando, com efeito, a panóplia de constrangimentos e dificuldades que condicionam o processo de escolarização que os alunos constroem e procuram concretizar os seus ambiciosos projectos e expectativas escolares. Pelo contrário, é levando-a em consideração e procurando contrariá-la que firmam os seus desejos e interesses de realizar formação de nível superior, e procuram apoderar-se de um mecanismo (educação escolar) que consideram ser capaz de provocar melhorias significativas nas suas vidas. Constata-se, por exemplo, que a generalidade dos alunos espera defrontar ou vivenciar muitas ou grandes dificuldades no Ensino Superior, sendo poucos aqueles que esperam enfrentar poucos obstáculos; eles, que associam as razões de ser dessas dificuldades, sobretudo, às escolas (carência de material didáctico-pedagógico, preparação didáctico-pedagógica deficitária de muitos docentes) e menos às famílias (dificuldades económico-financeiras) ou aos próprios (preparação anterior deficitária, dificuldades de realização de estudos ao mesmo tempo que se desenvolvem outras actividades, mormente actividades profissionais); eles, que admitem e temem vivenciar no Ensino Superior a situação de realização de formações não desejadas, sendo certo que todos eles, independentemente dos modos distintos de encarar essa situação, procuram evitá-la ou, quando isso não for, de todo, possível, adaptar-se a ela.

Quanto aos projectos e expectativas profissionais, as grandes ambições dos alunos traduzem-se nas preferências pelas profissões mais valorizadas, associadas à possibilidade de obtenção de maiores ganhos económico-financeiros e sociais (advogado, juiz, médico, jornalista, economista, engenheiro ou diplomata). Com a realização da educação escolar os

alunos esperam, com efeito, alcançar ganhos reais, tais como ter mais oportunidades de conseguir um emprego; trabalhar na área que se deseja, por exemplo, na área em que se faz a formação; progredir na carreira profissional; conseguir um «emprego compatível», isto é, um emprego capaz de gerar benefícios considerados correspondentes aos níveis de formação realizados; obter compensações financeiras; poder adquirir património cultural, material e social. As razões da procura de profissões capazes de permitir alcançar as potenciais compensações económico-financeiras e prestígio social estão intimamente ligadas à realidade sociopolítica profundamente desigualitária do país, a qual pressiona os cidadãos a procurar condições que lhes permitem, conforme os casos, fugir à pobreza gritante ou adquirir, manter e reforçar as posições privilegiadas na estrutura social. E a convicção nas potencialidades da educação escolar, no caso, a possibilidade de se alcançar os referidos benefícios económico-financeiros e sociais, avalizada, aliás, por experiências próprias ou de outrem, funda e legítima as expectativas de obtenção de ganhos elevados no exercício de práticas profissionais; motiva a procura de mais formação e, sobretudo, de nível mais elevado; sustenta as acções destinadas a obter «empregos compatíveis» e a evitar «empregos não compatíveis».

Os ambiciosos projectos e expectativas profissionais dos alunos reflectem-se, igualmente, na vontade de dedicação ao trabalho após a conclusão da formação e na capital do país. O exercício de uma actividade profissional logo a seguir à conclusão de uma formação constitui uma ocasião do usufruto imediato, o mais depressa possível, dos benefícios esperados e associados às formações realizadas, sendo certo, no entanto, que uma entrada «precoce» no mundo do trabalho, por exemplo, antes da conclusão do Ensino Superior, ficaria a dever-se, provavelmente e sobretudo, às debilidades económico-financeiras. A eleição de Luanda como local para se trabalhar representa uma grande ambição, tratando-se da região do país considerada a que proporciona melhores condições de vida aos recém-formados; a possibilidade de trabalhar (e/ou estudar) fora da capital fica sujeita à verificação, nesse espaço, de condições de vida semelhantes ou melhores que as existentes na capital.

À semelhança dos seus ambiciosos projectos e expectativas escolares, os alunos não constroem os seus ambiciosos projectos e expectativas profissionais fazendo tábua rasa dos constrangimentos e dificuldades que enfrentam ou esperam enfrentar num futuro próximo. Eles têm plena consciência das dificuldades que se lhes colocam no acesso e integração no estreito mercado de trabalho: sabem que o «tráfico de influência» tem efeitos nefastos, deturpadores das regras de recrutamento/selecção; sabem que vão enfrentar dificuldades de origens diversas (mercado de trabalho, alunos, entidades empregadoras, entidades

formadoras) quando estiverem integrados no mundo do trabalho, sobretudo no início das suas carreiras; sabem que é real a ameaça dos desfasamentos entre profissões desejadas e profissões exercidas. Cientes dessas dificuldades, predispõem-se a enfrentá-las: procuram evitá-las a todo o custo e adaptar-se a elas, quando ocorrerem; procuram acumular experiências profissionais nas áreas de actividades profissionais que pensam vir a exercer; procuram realizar mais formações e, em particular, em domínios de conhecimento abrangentes.

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos favorecem, com efeito, a ocorrência das práticas educativas estratégicas. Desde logo porque representam, em si mesmos, um grande passo em direcção aos propósitos últimos das práticas educativas estratégicas dos alunos: obtenção de benefícios de vária ordem (cultural, social, económico-financeira), pela via da realização da formação escolar. E a possibilidade de se alcançar estes benefícios é tanto maior quanto mais elevado for o nível de formação realizada. Por outro lado, os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos, enquanto produtos e produtores da forte valorização da educação escolar, constituem quadros de referência propícios à realização das práticas educativas estratégicas; face à valorização do escolar, os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos fundam ou legitimam as suas práticas educativas estratégicas.

Nesta etapa da apresentação do modelo de análise referem-se, de forma mais sistematizada, os elementos das práticas educativas estratégicas dos alunos na sua relação com o conjunto dos factores que, influenciados pela valorização da educação escolar, se apresentam enquanto elementos de explicação daquelas práticas.

Os factores explicativos das práticas educativas estratégicas configuram as condições de escolarização. Se algumas componentes dessas condições emergem, à partida, enquanto constrangimentos e dificuldades que não favorecem a ocorrência daquelas práticas, outras surgem, pelo contrário, enquanto facilidades que favorecem o seu aparecimento. É na relação com a forte valorização que os alunos fazem da educação escolar que as componentes das referidas condições de escolarização não favoráveis ou favoráveis às práticas educativas estratégicas ganham, verdadeiramente, sentido e poder explicativo. Com efeito, se a forte valorização da educação escolar pelos alunos amplia as condições de escolarização favoráveis às práticas educativas estratégicas, ela potencializa, igualmente, as condições de escolarização não favoráveis a essas práticas, ao transformá-las em condições favoráveis, isto é, em oportunidades e razões de ser da ocorrência dessas práticas educativas estratégicas.

No quadro da estrutura e sistema de ensino, os alunos procuram agir como agentes relativamente autónomos e criativos. As suas práticas educativas estratégicas têm no horizonte a consecução dos seus objectivos e interesses, a concretização, no imediato e/ou no futuro, dos seus objectivos escolares e profissionais, a melhoria das suas condições de vida. As suas escolhas escolares (estabelecimentos de ensino, áreas/vias/cursos), por exemplo, obedecem, tanto quanto possível, aos seus interesses e desejos. Muitos alunos acabam por realizar formações que não constituem as suas preferências genuínas, tratando-se, antes, de aceitação de «ofertas de ensino possíveis». Isto resulta do condicionamento das decisões e acções dos alunos pelos referidos factores.

Observe-se este condicionamento. Entre os factores que configuram as condições de escolarização não favoráveis às práticas educativas estratégicas dos alunos encontram-se os constrangimentos relativos às realidades económicas, sociopolíticas e educativas no país; as representações pouco positivas que os alunos detêm das suas escolas e das relações existentes entre estas e as famílias; e a debilidade das condições socioeconómicas dos alunos e os seus percursos escolares marcados por dificuldades diversas no ingresso e no interior do sistema de ensino. Retomando os elementos avançados anteriormente, relativamente ao primeiro daqueles factores, destacam-se a baixa qualidade e quantidade da oferta educativa (pública e privada); a ineficácia do sistema de ensino, traduzida nas elevadas taxas de reprovação e abandono escolar; a insuficiência de recursos materiais (salas de aulas e salas de estudos, bibliotecas), técnicos (laboratórios, salas de informática) e humanos (professores); ou as desigualdades de acesso e permanência no sistema de ensino, desfavoráveis às raparigas. Quanto ao segundo factor, destacam-se as percepções das escolas enquanto instituições que carecem de recursos materiais, técnicos e humanos; são pouco cumpridoras dos seus objectivos e finalidades; e mantêm relações frouxas e pouco intensas com as famílias. E sobre o terceiro factor, finalmente, evidenciam-se os baixos rendimentos das famílias dos alunos; as precárias condições de habitabilidade das habitações; a não posse de alguns bens e equipamentos de uso generalizado hoje em dia; os baixos níveis de habilitações literárias dos ascendentes, situados, sobretudo, ao nível do Ensino Primário; a morosidade e onerosidade dos processos burocrático-administrativos; os «esquemas» fraudulentos, associados ao «tráfico de influência», como as práticas da «gasosa»; a acumulação das experiências de reprovações e interrupções de estudos; e a sobrecarga de trabalho doméstico. Estes constrangimentos tendem, individualmente, a reduzir as possibilidades de os alunos alcançarem os seus objectivos e interesses escolares e profissionais (benefícios económicos, sociais ou outros) pela via da educação escolar, ao contribuírem para entravar

todo o processo de aposta na educação e ensino. E a acumulação das interações que se verificam entre eles torna ainda mais gravoso o potencial de dificuldades que os alunos têm que sofrer.

Constrangimentos e dificuldades associados às realidades económicas, sociopolíticas e socioeducativas do país, a par das representações pouco positivas dos alunos das suas escolas e das relações que estas estabelecem com famílias, limitam, sobremaneira, as suas escolhas escolares, diminuindo as suas reais possibilidades de conseguirem uma vaga no sistema de ensino. Essas limitações podem traduzir-se, em última instância, na impossibilidade de entrada e permanência no sistema de ensino. Do mesmo modo, dificuldades económico-financeiras dos alunos limitam ou impedem as suas escolhas escolares quando as instituições de ensino privado proporcionam ofertas educativas a custos elevados, ou quando são as instituições públicas de ensino a fornecer os serviços, mas exigindo participações financeiras da parte dos alunos e famílias que se revelam, a todos títulos, insuportáveis - como é o caso da frequência de escolas públicas ao nível do Ensino Secundário em regime de internato, que implica a assunção de custos diversos, tais como os relativos às mudanças de local de residência e à aquisição de uniformes e de enxoval, entre outros. As mesmas dificuldades limitam ou impedem, igualmente, os alunos de frequentarem, por exemplo, o Ensino Pré-Escolar no sector privado, numa realidade socioeducativa em que a oferta educativa pública deste tipo de ensino se revela muito insuficiente.

Perante semelhantes constrangimentos e dificuldades, as decisões e acções dos alunos são não no sentido do conformismo ou desistência, mas sim da procura de rentabilização desses mesmos constrangimentos e dificuldades. Ilustram isso mesmo as escolhas escolares resultantes ou equivalentes à aceitação «das ofertas de ensino possíveis» e à abdicação das preferências genuínas (ainda que a título provisório), atitudes e comportamentos que viabilizam a continuidade de estudos numa realidade socioeducativa cuja oferta educativa é escassa - um passo fundamental na persecução dos objectivos e interesses dos alunos -, evitando ou excluindo os riscos de se ficar excluído do sistema de ensino. Está-se, de facto, em presença de um processo de transformação de condições de escolarização não favoráveis às práticas educativas estratégicas em condições favoráveis àquelas práticas. E esse processo de transformação tem lugar pela via da forte valorização da educação escolar pelos alunos. Com efeito, é na medida em que os alunos reconhecem à educação escolar especial importância enquanto instrumento adequado, por excelência, à concretização dos seus objectivos e interesses escolares/profissionais, que se concretiza a referida transformação; ou seja, condições de escolarização não favoráveis, à partida, às

práticas educativas estratégicas emergem como condições de escolarização favoráveis, razões de ser e oportunidades dessas mesmas práticas. Note-se que, se as práticas educativas estratégicas representam um passo decisivo na realização dos objectivos e interesses escolares e profissionais dos alunos - visam a concretização daqueles objectivos e interesses -, constituem, igualmente, uma via eficaz para enfrentar e contrariar (no curto e médio prazos) essas condições de escolarização não favoráveis. É assim que as escolhas escolares dos alunos, não obstante o seu carácter condicionado - que se reflecte no facto de as mesmas resultarem em escolhas de «ofertas de ensino possíveis» -, constituem acções que permitem, por um lado, aproximar-se dos objectivos e interesses profissionais dos alunos e, por outro, confrontar e contrariar os constrangimentos e dificuldades que lhes estão subjacentes.

O mesmo se verifica com outras práticas educativas estratégicas, como a realização de «cursos» extra-escolares ou a apresentação de múltiplas candidaturas de acesso aos Ensinos Secundário e Superior. Estas práticas educativas estratégicas permitem, de facto, reduzir os riscos de se ficar fora do sistema de ensino e aumentar as possibilidades de se conseguir um lugar; são decisões e acções que representam avanços significativos, tanto na realização dos objectivos e interesses escolares/profissionais dos alunos, como na eliminação, ou melhor, na inversão dos constrangimentos e dificuldades que ameaçam a concretização daqueles objectivos e interesses - pela via da transformação e rentabilização dos próprios constrangimentos e dificuldades assente na forte valorização da educação escolar.

Próximas das escolhas escolares, outras decisões e acções dos alunos, tais como a gestão das fontes de influência das escolhas escolares, a adopção dos critérios dessas escolhas e a não mudança ou não intenção de mudança das escolhas escolares feitas, obedecem às mesmas lógicas. À semelhança das escolhas escolares, estas decisões e acções orientam-se, tanto quanto possível, para a concretização dos objectivos e interesses dos alunos, apesar de serem «decisões e acções possíveis» face às dificuldades que as condicionam. A gestão das fontes de influências no quadro das escolhas escolares passa pela tomada em consideração dos pesos de influência distintos das diferentes fontes - sobressaindo, por exemplo, as condições económico-financeiras e as opiniões/discursos de familiares mais próximos (pais, irmãos) e de amigos e colegas no conjunto das outras fontes (gestos, profissionais de diversas áreas de formação ou actividades profissionais). A adopção dos critérios de escolhas orienta-se, por exemplo, pelo «sentido de aproveitamento de oportunidades surgidas», destacando-se como critério mais apropriado no contexto de um mercado de oferta educativa fraco, por comparação com outros critérios, tais como

posse de informação útil, conhecimento do mercado de emprego, ganhos económico-financeiros ou prestígio social. A não mudança ou não intenção de mudança das «escolhas» escolares realizadas surgem, finalmente, como atitudes e comportamentos adequados. Adequados face à insuficiência da oferta educativa, surgem, também, a admissão da ponderação das possibilidades de mudar as escolhas escolares feitas e de interromper os estudos se e quando for oportuno, isto é, se e quando tais acções servirem os interesses próprios e imediatos dos alunos, sem pôr em causa os seus interesses futuros. Enfim, face aos referidos constrangimentos e dificuldades, ou melhor, por causa deles, os alunos procuram apoio económico-financeiro, aplicam-se nos estudos e recorrem ao «tráfico de influência» para poderem iniciar e prosseguir os estudos que lhes hão-de proporcionar benefícios económicos, financeiros, sociais e outros.

Retome-se aqui a afirmação avançada acima, segundo a qual a forte valorização da educação escolar pelos alunos ampliava as condições de escolarização favoráveis às práticas educativas estratégicas, promovendo, deste modo, a ocorrência destas práticas. Estas condições de escolarização estão consubstanciadas nos ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos. Os ambiciosos projectos/expectativas escolares traduzem-se nos desejos de realização de níveis de escolaridade mais elevados (mestrado e doutoramento). Os ambiciosos projectos/expectativas profissionais, por sua vez, reflectem-se nas preferências pelas profissões mais valorizadas (advogado, juiz, médico, jornalista, economista, engenheiro ou diplomata), nos desejos de entrada imediata no mundo de trabalho, após a conclusão da formação - uma via de se usufruir o mais depressa possível os benefícios esperados, associados às formações realizadas - e nas ambições do exercício da actividade profissional na capital, local do país que oferece melhores condições de vida aos recém-formados.

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais impulsionam a ocorrência de práticas educativas estratégicas dos alunos. Eles são concebidos e construídos intimamente ligados à concretização dos objectivos e interesses escolares e profissionais dos alunos, apresentando-se como uma via importante para esta concretização dos objectivos e interesses. Para os alunos, são as profissões mais valorizadas que melhor podem permitir alcançar os ganhos económico-financeiros e sociais, sendo certo que elas estão estreitamente associadas a formações de níveis mais elevados (licenciatura, mestrado e doutoramento) - o que é revelador, de resto, da grande valorização da educação escolar por parte dos alunos. Associados à forte valorização da educação escolar, os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos instigam as suas práticas educativas estratégicas, não obstante os constrangimentos e dificuldades diversos que

colocam alguma contenção àqueles ambiciosos projectos/expectativas. Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos impelem-nos a fazer «escolhas escolares possíveis», a tomar em devida conta, nos seus interesses, o poder de influência das diversas fontes de influência nas suas escolhas escolares; a adoptar os critérios que lhes parecem melhor salvaguardar os seus objectivos e interesses; a realizar «cursos» extra-escolares e a multiplicar as candidaturas de ingresso nos subsistemas de ensino (Médio/Secundário e Superior), tendo em vista garantir um lugar; ou a evitar mudar as escolhas escolares feitas.

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos impelem-nos, igualmente, a procurar o apoio económico-financeiro, a aplicar-se nos estudos e a recorrer ao «tráfico de influência» para garantir a continuidade dos estudos. Poucos alunos usufruem de outros apoios económico-financeiros além dos próprios e/ou os das famílias. Os que beneficiam de alguns apoios/bolsas deparam-se, frequentemente, com a insuficiência dos mesmos para satisfazer as suas necessidades. E muitos dos que se candidatam às bolsas de estudos ou aos outros tipos de apoios obtêm respostas negativas ou não obtêm, sequer, quaisquer respostas. Nem as insuficiências dos apoios conseguidos, nem as respostas negativas aos pedidos dos mesmos, nem os processos pouco transparentes que envolvem a sua atribuição desmotivam ou impedem, no entanto, os alunos de continuarem a procurar esses apoios, por todas as vias, face os seus desejos de concretizar projectos escolares e profissionais ambiciosos. O recurso ao «tráfico de influência» é uma prática corrente. Alguns alunos procuram filiar-se ou integrar-se em organizações religiosas, político-partidárias, socioculturais ou outras, com o intuito de obterem benefícios escolares ou profissionais imediatos ou futuros, designadamente conseguirem a entrada no sistema de ensino, ganharem uma bolsa de estudo, obterem um emprego. Outros recorrem, por exemplo, às práticas da «gasosa» como um meio para materializar alguns dos seus objectivos, nomeadamente obter vagas no sistema de ensino, realizar provas de «acesso» ao Ensino Superior, «apresentar candidaturas a inscrições/matrículas» ao Ensino Médio, trocar de horários de frequência às aulas (diurno/nocturno), alcançar notas positivas ou evitar notas negativas, conseguir aprovação/transição de classe ou obter bolsas de estudos. Os alunos não deixam de reconhecer que o «tráfico de influência» produz efeitos perniciosos, mormente a deturpação das condições de igualdade de oportunidades educativas, a diminuição da qualidade do ensino ou a fragilização das instituições escolares. Os seus ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais, associados à valorização da educação escolar, constituem, no entanto, razões suficientemente fortes para justificar o recurso a semelhantes práticas. De resto, as experiências do «tráfico de

influência», próprias ou de outrem, e a crença na sua eficiência fundam e legitimam a sua aceitação e utilização. Os mesmos ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos fomentam a sua grande aplicação nos estudos, um meio eficaz para alcançarem o sucesso escolar que permitirá, em última instância, a concretização dos seus objectivos de interesses. É assim que os alunos procuram ser assíduos e pontuais às aulas; procuram gerir bem os tempos de estudo; procuram rentabilizar os espaços (residência, Escolas/faculdades, terraços em prédios das residências) nos seus estudos em grupo e individual; e procuram integrar o uso das tecnologias digitais (computador, internet) nos seus hábitos de trabalho escolar.

As práticas educativas destes alunos de fracas condições socioeconómicas revelam ser, de facto, decisões e acções estratégicas. Através delas, os alunos procuram minorar os efeitos menos positivos das suas vivências numa realidade socioeducativa constrangedora, caracterizada pela debilidade do mercado de oferta educativa; rentabilizar em proveito próprio as possibilidades ou potencialidades existentes; adoptar comportamentos pró-activos, reagindo a esses constrangimentos nuns casos e antecipando-os noutros; adaptar-se, numa palavra, a essa realidade constrangedora. Elas variam em função de múltiplos factores, uns mais favoráveis à realização dos objectivos e interesses dos alunos, outros menos favoráveis. Em função desses factores, elas surgem mais ou menos defensivas, arriscadas ou ofensivas. A sua racionalidade define-se em relação aos contextos e oportunidades que envolvem os projectos, objectivos e interesses dos alunos que, no quadro dos constrangimentos e dificuldades, são redefinidos constantemente (Crozier e Friedberg, 1977; Olivier de Sardan, 2005).

As atitudes e os comportamentos destes alunos de fracos recursos socioeconómicos apontam, por conseguinte, para a sua autonomia enquanto actores sociais capazes de utilizar a margem de manobra de que dispõem para enfrentarem ou resolverem os constrangimentos que se lhes impõem, não sendo, portanto, sujeitos passivos, desprovidos de independência e portadores de fraca capacidade de acção. Face às múltiplas dificuldades que enfrentam no seu dia-a-dia, estes alunos revelam ser, à semelhança de outros jovens africanos subsarianos e de outros continentes, dinâmicos, inventivos e criativos (Lachaud, 1995); actores sociais, detentores de racionalidades apropriadas às condições de vida que vivenciam (Assogba, 2011). Na verdade, é a sua capacidade de leitura das realidades que os cercam e, bem assim, a capacidade de tomada de decisão e de acção, apoiadas na valorização da educação escolar, que firmam a sua autonomia e qualidade de actores sociais. As práticas educativas estratégicas desses alunos permitem compreender e explicar melhor os constrangimentos que os afectam e, simultaneamente, as suas capacidades de

provocar a sua própria transformação e influenciar as realidades económicas, sociopolíticas e educativas em que estão inseridos, através de sucessivas adaptações dinâmicas e criativas (Olivier de Sardan, 2005).

Práticas educativas estratégicas de actores sociais e educativos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos a actuar em contextos de enormes constrangimentos e dificuldades, procurando satisfazer os seus interesses e desejos, ocorrem noutras realidades (cf. Zérroulou, 1988; Montandon, 1987a, 1987b, 1991; Kellerhals e Montandon, 1991; Kellerhals *et al.*, 1992; Laurens, 1992; Baudelot e Establet, 1992; Grácio, 1997b, 1998a, 1998b; Machado *et al.*, 2003; Lahire, 1993, 2004; Duru-Bellat e Van Zanten, 2006). Não foi o propósito deste trabalho ocupar-se de um objecto analítico exclusivo, a partir do qual se ambicionasse produzir generalizações de resultados aplicáveis a outros espaços. Sabe-se, de resto, que os «casos» específicos constroem-se ou adquirem sentido quando integrados num dado contexto, situação que faz perder a força de «legitimidade» ilimitada da generalização. Isto não significa que se recuse, pura e simplesmente, a generalização de resultados de análises empíricas. A este propósito, tenha-se em consideração o seguinte: os resultados da presente investigação sugerem que nessa estrutura social como a angolana o esforço para escapar às condições socioeconómicas desfavorecidas é particularmente acentuado, sendo que o investimento na formação escolar, pela possibilidade de, simultaneamente, proporcionar uma promoção social, associada ao estatuto de «escolarizados», «intelectuais», e evitar uma não promoção ou despromoção social, ligada ao estatuto de «desescolarizados», «operários não qualificados», surge enquanto instrumento de capital importância. Um olhar sobre outros contextos nacionais similares - sejam os casos da Costa do Marfim, do Burkina Faso e da Guiné-Conakry, para se referir apenas algumas estruturas sociais africanas subsarianas de expressão francesa - permite averiguar semelhanças e dissemelhanças de algumas práticas educativas estratégicas dos actores sociais e, bem assim, dos perfis da procura de ensino e respectivos modelos.

O forte crescimento económico dos anos 70 do século passado na Costa do Marfim permitia aos diplomados conseguir um lugar no mundo do trabalho, sobretudo no sector público e na capital económica Abidjan (Proteau, 1995). Essa ascensão socioeconómica justificava as estratégias educativas das famílias, tradutoras de um grande investimento na educação escolar assente na sua valorização. A crise económica dos anos 90 que entretanto se seguiu, provocando, entre outros efeitos nefastos, a degradação do sistema de ensino, a desvalorização dos diplomas, o desemprego dos diplomados ou a hipersselectividade

escolar,⁶²⁹ e comprometendo o próprio potencial de ascensão socioeconómica da formação escolar, não se traduziu, todavia, numa rejeição da formação escolar ou na sua desvalorização e não reconhecimento. Pelo contrário, perante os constrangimentos, reflectidos nas maiores dificuldades de transformação do capital escolar em capital socioeconómico, as famílias de Abidjan continuaram a investir fortemente na educação escolar, adoptando práticas educativas estratégicas diversas para assegurar a entrada e permanência dos filhos no sistema de ensino. No essencial, essas práticas passavam pela rentabilização do capital socioeconómico. A posse de capital económico - nos seus mais diversos níveis - permitia aos seus detentores suportar as despesas com o ensino, mormente material escolar, propinas, seguro escolar, transporte, alimentação, «recrutamento paralelo» ou ensino privado (Proteau, 1995: 637). A posse de capital social, por sua vez, permitia às famílias mobilizar uma rede de relações familiares e sociopolíticas conducentes à realização dos seus interesses escolares. Assim, se as famílias mais favorecidas, portadoras dos recursos económicos e financeiros mais elevados, recorreriam ao ensino privado ultra-selectivo para assegurar a continuidade de estudos aos filhos, as famílias menos favorecidas adoptariam, por seu lado, outras práticas educativas para conseguir um lugar no sistema de ensino público para os filhos e preservar a sua permanência até mais tarde possível, nomeadamente o «recrutamento paralelo». Esta última prática educativa garantia o prosseguimento de estudos daqueles alunos que, à partida, estariam excluídos do sistema de ensino, devido às reprovações ou à falta de vagas (mesmo quando conseguem a aprovação). Para a concretização do «recrutamento paralelo», as famílias contavam com a cumplicidade de outros actores educativos, como directores de escolas, professores, funcionários ou responsáveis políticos que, pelos seus envolvimento, receberiam uma compensação financeira; elas recorriam, igualmente, às suas redes de relações familiares e sociopolíticas que, de um modo geral, não careciam de qualquer contrapartida financeira. É graças, com efeito, à valorização da educação escolar, ao reconhecimento da sua mais-valia socioeconómica e simbólica, que as famílias fazem tudo para integrar (entrada e permanência) os filhos no estreito sistema de ensino.

Resultados de um estudo realizado no Burkina Faso, nas províncias de Séno, Tapoa e Kadiogo, revelavam uma diversidade de práticas educativas estratégias das famílias definidoras de um padrão de procura de ensino (Yaro, 1995). Nas duas primeiras províncias, regiões onde, de facto, não abundavam estabelecimentos de ensino, as famílias

⁶²⁹ À diminuição da taxa de escolarização no país que se teria verificado entre 1985 e 1990, de 75% para 67%, acresciam o elevado número de jovens que ficava excluído do sistema de ensino, por falta de lugares e devido às reprovações, ou as grandes assimetrias regionais (Proteau, 1995: 636).

não se esforçavam muito para integrar os filhos no sistema de ensino, verificando-se que apenas 1 a 2 crianças em 10 tinham a probabilidade de entrar numa escola (Yaro, 1995: 694). Pelo contrário, na província de Kadiogo, região que também enfrentava o problema da escassez de estabelecimentos de ensino e as populações deparavam-se com grandes dificuldades de ordem económico-financeira, as famílias esforçavam-se imenso para garantir um processo de escolarização aos filhos, verificando-se que 8 em 10 crianças em idade de ir para escola o faziam (Yaro, 1995: 694). Não eram as melhores condições socioeconómicas de algumas famílias - que, de facto, exerciam alguma influência positiva espelhada, por exemplo, na procura de ensino por parte das famílias de estatuto social e profissional mais elevado -, nem a escassez da oferta de estabelecimentos de ensino que emergiam como factores impulsionadores do processo de escolarização mais importantes. Era o enorme empenho das famílias na escolarização dos filhos, que se verificava sobretudo entre as mais desprovidas de condições socioeconómicas, como eram os casos dos agricultores e dos militares, que se destacava enquanto característica marcante e justificava a maior procura de ensino. As diferenças das práticas educativas das famílias observadas nesses dois conjuntos de províncias de Burkina Faso ficariam a dever-se, fundamentalmente, às formas distintas como as famílias interiorizavam e valorizavam a escolarização dos filhos. Assim, se era a apreensão da escola como sendo pouco interessante, não se apresentando como uma mais-valia simbólica ou capital de prestígio, que justificava o fraco investimento das famílias na escolarização dos filhos nas províncias de Séno e Tapoa, era, pelo contrário, a apreensão da educação escolar como a via mais adequada (ou a única) para se alcançar estatuto social e algum poder, sobretudo junto do aparelho do Estado, que fundamentava e legitimava a aposta forte no ensino das famílias da província de Kadiogo.

Finalmente, resultados da pesquisa efectuada na Guiné-Conakry junto de alunos do último nível do secundário geral do primeiro ciclo (10º ano), oriundos de famílias detentoras de débeis condições socioeconómicas, em particular as raparigas, apontavam, como se viu, para os esforços e perseveranças dos próprios colocados nos seus processos de escolarização como os factores da procura de ensino e do sucesso escolar, condições indispensáveis para a obtenção da ascensão socioeconómica Diallo (2006).

Estes resultados das análises empíricas dos quatro contextos nacionais - Angola, Costa do Marfim, Burkina Faso e Guiné-Conakry - ressaltam práticas educativas estratégicas de actores educativos (alunos e famílias) tradutoras de um esforço acentuado tendo em vista alcançar a realização da ascensão socioeconómica e escapar a não promoção ou despromoção social, associadas às condições socioeconómicas

desfavorecidas. Mais, indicam que nesses tipos de estruturas sociais constrangedoras, quando os grupos sociais, as famílias e os indivíduos mais desfavorecidos económica e socialmente valorizam a educação escolar, apreendendo-a como mais-valia simbólica e capital de prestígio, tendem a apostar forte nela, adoptando práticas educativas estratégicas diversas conducentes precisamente às referidas obtenção da ascensão socioeconómica e fuga da não promoção ou despromoção social. Pode-se afirmar, que a procura de ensino - que nesses contextos disfarça a oferta, «traveste-a», na expressão de Lange e Martin (1995: 572) - tende a assumir um perfil que não se desenvolve apenas segundo o modelo *melhores condições socioeconómicas, maior procura de ensino*; nos casos presentes, o outro modelo é *maiores debilidades de condições socioeconómicas, associadas à valorização da formação escolar, maior procura de ensino*.

Retomando e completando a ideia avançada antes: não se recusa, pura e simplesmente, a generalização de resultados de análises empíricas; pelo contrário, reconhece-se e defende-se a necessidade e importância da generalização desses resultados que, desde que devidamente controlados e salvaguardas as condições de comparabilidade - referências teóricas e metodológicas comunicáveis -, permitem determinar semelhanças e diferenças úteis a uma visão global dos fenómenos estudados (Almeida, 1999). Com efeito, se é preciso precaver-se contra as apressadas generalizações, é, também, preciso multiplicar as análises empíricas, em obediência estrita às referidas condições de comparabilidade, enquanto condição essencial para a generalização de resultados das pesquisas. Por isso mesmo se apela ao desenvolvimento de estudos que se debrucem, especificamente, sobre comportamentos dos actores educativos, incluindo não só alunos, como também famílias e professores, no quadro da estrutura e sistemas de ensino angolanos, ou sobre novas abordagens dos problemas ora analisados, sendo certo que estes trabalhos contribuirão para melhorar o conhecimento das realidades educativas angolanas.

Precauções semelhantes devem envolver as tentativas da previsibilidade do futuro a partir dos mesmos resultados. A presente pesquisa identificou um conjunto de factores explicativos mais importantes das práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos, associado à importância que os próprios atribuem e reconhecem à educação escolar. Não existe garantia, no entanto, de que o referido conjunto de factores se mantenha a exercer, no futuro, o mesmo tipo de condicionamentos sobre as atitudes e os comportamentos dos alunos ou continue a existir, pelo menos, nas mesmas condições. Por outro lado, as próprias práticas educativas estratégicas dos alunos, enquanto efeitos dos referidos factores explicativos, podem gerar, por sua vez, desenvolvimentos novos com pouca relação com os factores e condições que estiveram nas suas origens.

Enquanto respostas ao conjunto de condicionamentos identificados, as práticas educativas estratégicas dos alunos estudados apresentariam, certamente, configurações diferentes no futuro caso o referido conjunto de condicionamentos viesse a registar alterações. Sabe-se que os alunos objecto do presente estudo são detentores (ou frequentadores) de níveis de escolaridade mais elevados do que os dos seus pais e avós. Esta situação, que constitui, de facto, uma real mais-valia quando comparada com a situação dos ascendentes, concorre para uma melhoria global das condições socioculturais desses alunos, que podem, por sua vez, contribuir para proporcionar outras novas respostas ou práticas educativas desses alunos e/ou de outros membros dos respectivos agregados familiares noutras situações. Tomando em consideração os investimentos/apostas desses alunos na educação escolar, no contexto de constrangimentos e dificuldades que enfrentam, ou alguma diminuição dos níveis de constrangimentos e dificuldades - consubstanciada, por exemplo, no aumento/melhoria dos níveis de escolaridade dos alunos e na melhoria de algumas condições de realização de escolarização (por exemplo, o aumento progressivo da oferta educativa) -, é de se prever que os fortes investimentos/apostas na educação escolar vão continuar a ser uma realidade. Esses constrangimentos e dificuldades diversos continuarão a condicionar os processos de escolarização dos alunos, graças às muitas debilidades que afectam e continuarão a afectar a estrutura e o sistema de ensino angolano, às muitas debilidades que afectam e continuarão a afectar as muitas famílias e alunos angolanos, e luandenses em particular. Todavia, os investimentos/apostas na educação escolar, traduzidos em práticas educativas estratégicas, continuarão a ser elementos decisivos de resposta e resiliência dos alunos aos referidos constrangimentos e aos desafios que se lhes colocam no campo do ensino.

Bibliografia (Obras citadas)

- Abrantes, P. (2008), Os muros da escola: distâncias e transições entre ciclos de ensino, Tese de doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE.
- Abrantes, P. (2011), «Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português», *Análise Social*, vol. XLVI, nº 199, pp. 261-281.
- Abrantes, P. (2013), «Os caminhos sinuosos da escolarização», in A.M. Diogo e F. Diogo (orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 21-32.
- Afonso, A.J. (2005). «A sociologia da educação em Portugal: elementos para a configuração do ‘estado da arte’», in A. Teodoro e C.A. Torres (orgs.), *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 129-158.
- Afonso, N. (1993), «A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas», *Inovação*, nº 6, pp. 13-155.
- Afonso, N. (1994), *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*, Lisboa, IIE.
- Agência-Geral do Ultramar (1968), *Províncias Ultramarinas Portuguesas: Dados Informativos 4 – Educação e Ensino, Saúde e Assistência, Actividade Missionária*, Lisboa.
- Aguilar, R. (2006), *Angola 2005: Surfing the Oil Market*, Gothenburg, Department of Economics, Gothenburg University e Swedish International Development Agency (SIDA).
- Albarelo, L. (1997), «Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos», in L. Albarelo et al., *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 48-83.
- Alfredo, F.C. (2013), Política e operacionalização da avaliação das aprendizagens na formação de professores em Angola, Comunicação apresentada ao *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (Braga, 11-13 de Setembro)*, Braga, Universidade do Minho / Universidade da Coruña.
- Almeida, A.M.F. e Nogueira, M.A. (orgs.) (2002), *A escolarização das elites - um panorama internacional da pesquisa*, Petrópolis, Editora Vozes.

- Almeida, A.N. (2005), «O que as famílias fazem à escola ... pistas para um debate», *Análise Social*, vol. XI, nº 176, pp. 579-593.
- Almeida, A.N. e Vieira, M.M. (2006), *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, J.F e Pinto, J.M. (1986), «Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais», in A.S. Silva e J.M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, 9ª ed., Porto, Edições Afrontamento, pp. 55-78.
- Almeida, J.F. (1999), *Classes sociais nos campos: camponeses parciais numa região do Noroeste*, 2ª ed., Oeiras, Celta Editora.
- Althusser, L. (1974), *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*, Lisboa, Editorial Presença.
- Alves, E.P. (2013), *Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho: o caso dos estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos no ISCTE-IUL*, Dissertação de mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE-IUL [Online], <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7369/1/Estud%20intern%20no%20ens%20sup%20port%2c%20Elisa%20Alves%2c%20Set%202013.pdf>, última consulta em 19 de Outubro de 2014.
- Alves, J.A. (2010), «Reinventar a escola para redescobrir as pessoas», *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, nº 1, pp. 67-74.
- Alves, M.G. et al. (2014), «Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira», *Educação e Pesquisa* [Online], pp. 1-17, <http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1213.pdf>, última consulta em 07 de Maio de 2014.
- Alves, N. (2006), *Socialização escolar e profissional dos jovens: projectos, estratégias e representações*, Cadernos Sísifo, 1, Lisboa, Educa/UI&DCE.
- Alves, N. (2009), *Inserção profissional e formas identitárias*, Lisboa, Educa/UI&DCE.
- Alves, N.A. et al. (2013), «TIC no ensino secundário: usos e mediações», *Forum Sociológico* [Online], nº 23, <http://sociologico.revues.org/861>, última consulta em 14 de Março de 2014.
- Amaral, J.G.D (2005), «Angola: a formação do capital humano na 1ª República (1975-1992)», *Lucere-Revista Académica da UCAN*, nº 2, pp. 35-55.

- Amin, S. (1986), *La Déconnexion: Pour Sortir du Système Mondial*, Paris, La Découverte.
- Amundsen, I. e Abreu, C. (2007), *Sociedade Civil em Angola: incursões, espaço e responsabilidade*, Bergen (Norway), CMI Reports-Chr. Michelsen Institute.
- Anderson-Levitt, K.M. (2006), «Les Divers Courants en Anthropologie de l'Éducation», *Éducation et Sociétés*, vol. 17, n° 1 (*Dossier Anthropologie de l'Éducation: Pour un Tour du Monde*), pp. 7-27.
- Andrade, J.P. (2004), «Pobreza, exclusão social e desemprego: os terríveis anos do pós-independência», *Lucere-Revista Académica da UCAN*, n° 1, pp. 29-48.
- Andres, L. *et al.* (2007), «Educational Expectations, Parental Social Class, Gender, and Post Secondary Attainment: A 10-year Perspective», *Youth and Society*, vol. 39, n° 2, pp. 135-163.
- Antunes, F. (2003), Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998), Tese de doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Arroteia, J.C. (2008), *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Assogba, Y. (2011), *Insertion des Jeunes Exclues en Afrique*, Université du Québec en Outaouais (UQO), Alliance de Recherche Université-Communauté/Innovation Sociale et Développement des Communautés (ARUC/ISDC), Axe 1 Développement Social, Serie Recherches, n° 39.
- Augusto, A.F. (2013), *Assessing the Introduction of the Angolan Indigenous Language in the Educational System in Luanda: A Language Policy Perspective*, El Monte, CA, Publishing Company.
- Azancot de Menezes, M. (2010), *Um olhar sobre a implementação da reforma educativa em Angola: estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*, Luanda, Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação para Todos / ADRA.
- Azevedo, J. (2000), *O Ensino Secundário na Europa: o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*, Porto, Edições ASA.
- Azevedo, J. (2012), «A relação professor-estudante no ensino superior no século XXI», Conferência proferida na 24ª Assembleia Geral da FIUC-Federação Internacional das Universidades Católicas, São Paulo, 25 de Julho de 2012 [Online],

<http://www.fiuc.org/AG2012/www.blogdafei.com.br/fiuc/br/presentations/Azevedo.pdf>, última consulta em 19 de Outubro de 2014

Azevedo, J. e Fonseca, A. (2006), *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: a expressão de uma outra sociedade*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Báez, J.F. e Jongitud, J.C. (2014), «La Influencia de la Corrupción sobre el Derecho a una Educación de Calidad. Un Estudio de Correlación», *Revista Prolegómenos-Derechos y Valores* [Online], vol. 17, nº 33, pp. 123-142, http://scholar.google.pt/scholar?start=640&q=angola,+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=en&as_sdt=0,5&as_ylo=2013, última consulta em 20 de Outubro de 2014.

Balandier, G. (1980), *Antropologia política*, Lisboa, Editorial Presença.

Balão, E.C. (2009), A percepção que os gestores escolares têm sobre a relação escola-família e suas implicações na gestão escolar (caso das escolas do 1º ciclo do município do Kilamba-Kiaxi), Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.

Ballion, R. (1982), *Les Consommateurs d'École*, Paris, Éditions Stock.

Balsa, C. et al. (2001), *Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação*, Lisboa, Edições Colibri e CEOS-Investigações Sociológicas, Universidade Nova de Lisboa.

Barrère, A. (2005), «O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma», *Análise Social*, vol. XL, nº 176, pp. 619-631.

Barroso, J. (org.) (2003), *A escola pública - regulação, desregulação, privatização*, Porto, Edições ASA.

Bártolo, P.C. (org.) (1995), *A investigação educacional em Portugal*, Lisboa, IIE.

Baudelot, C. e Establet, R. (1981), «L'École Capitaliste en France», in F.M. Mónica (org.), *Escola e classes sociais: introdução a uma problemática da sociologia da educação*, Lisboa, Editorial Presença e Gabinete de Investigações Sociais, pp. 67-83.

Baudelot, C. e Establet, R. (1992), *Allez les filles!*, Paris, Seuil.

Bayart, J.-F. (1983), «La Revanche des Sociétés Africaines», *La Politique Africaine*, nº 11 (Quelle Démocratie pour l'Afrique?), pp. 95-127.

Bayart, J.-F. (1989), *L'État en Afrique: La Politique du Ventre*, Paris, Fayart.

- Bayart, J.-F. (1991), «La Problématique de la Démocratie en Afrique Noire: ‘La Baule, et Puis Après’», *Politique Africaine*, nº 43 (Les Chemins de la Démocratie), pp. 5-20.
- Beaudet, P. (1992), «Crise Économique, Crise de Société», in P. Beaudet (org.), *Angola. Bilan d’Un Socialisme de Guerre*, Paris, L’Harmattan, pp. 49-90.
- Benavente, A. e Correia, A.P. (1981), *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, A. *et al.* (1991), *Do outro lado da escola*, Lisboa, Teorema.
- Bernstein, B. (1982), «A educação não pode compensar a sociedade», in S. Grácio e S.R. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II: Antologia. A construção social das práticas educativas*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 19-31.
- Berthelot, J.-M. (1982), «Réflexions sur les Théories de la Scolarisation», *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIII, pp. 582-604.
- Berthelot, J.-M. (s.d.), *O labirinto escolar*, Porto, Rés Editora.
- Bessa, N. e Fontaine, A.-M. (2002), «A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica», *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 18, pp.123-147.
- Beveridge, S. (2005), *Children, Families and Schools - Developing Partnerships for Inclusive Education*, New York, Routledge Falmer.
- Bidarra, M.G. (1986), «O estudo das representações sociais: considerações teórico-conceituais e metodológicas», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 20, pp. 369-390.
- Birmingham, D. (2002), «Angola», in P. Chabal *et al.* (orgs.), *A History of Postcolonial Lusophone Africa*, London, C. Hurts & Company.
- Blustein, D.L. *et al.* (2004), «Toward a Relational Perspective of the Psychology of Careers and Working: A Social Constructionist Analysis», *Journal of Vocational Behaviour*, nº 64, pp. 423-440.
- Bondo, P.F.M. (2002), «A situação curricular na Universidade Agostinho Neto», in AAVV, *Reforma Curricular (Dossier I)*, Luanda, Edições Kulonga, pp. 27-64.
- Borges Pereira, V. (2005), *Classes e cultura de classe das famílias portuenses: classes sociais e modalidades de estilização da vida na cidade do Porto*, Porto, Edições Afrontamento.

- Boudon, R. (1979a), *La Logique du Social. Introduction à l'Analyse Sociologique*, Paris, Hachette.
- Boudon, R. (1979b), *Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*, Paris, Hachette.
- Boudon, R. (1990), «Racionalidade», in R. Boudon *et al.*, *Dicionário de sociologia*, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 207 e 208.
- Boudrenghien, G. e Frenay, M. (2011), «La Transition de l'Enseignement Secondaire vers l'Enseignement Supérieur: Rôle des Représentations et Motivations à l'Égard de son Projet de Formation», *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* [Online] vol. 40, n° 2, pp. 1-20, <http://osp.revues.org/3073>, última consulta em 05 de Setembro de 2014.
- Bourdieu, P. (1972), «Les Stratégies Matrimoniales dans le Système de Reproduction», *Annales*, n° 4/5, pp. 1105-1127.
- Bourdieu, P. (1974), «L'Avenir de Classe et Causalité du Probable», *Revue Française de Sociologie*, vol. XV, pp. 3-42.
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction. Critique du Jugement Social*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (1981), «La Représentation Politique. Éléments pour une Théorie du Champ Politique», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 36/37, pp. 3-24.
- Bourdieu, P. (1985), «The Forms of Capital», in J.G. Richardson (org.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood, pp. 241-258.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1982), «As oportunidades de acesso ao ensino superior», in S. Grácio, S. Miranda e S.R. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação I: Antologia. Funções da escola e reprodução social*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 41-45.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (s.d.), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega.
- Bowe, R. *et al.* (1994), «Captured by The Discourse? Issues and Concerns in Researching 'Parental Choice'», *British Journal of Education*, vol. 15, n° 1, pp. 63-78.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, Inc.
- Bowles, S. e Gintis, H. (2002), «Schooling in Capitalist America Revisited», *Sociology of Education* [Online], vol. 75, n° 1, pp. 1-18 [Publicado por: American Sociological Association, <http://www.jstor.org/stable/3090251>], Accessed: 10/08/2008 17:04],

<http://tuvalu.santafe.edu/~bowles/SchoolCapitalistAmerRevisit.pdf>, última consulta em 05 de Abril de 2013.

- Bozeman, A.B. (1976), *Conflict in Africa: Concepts and Realities*, Princeton, Princeton University Press.
- Bratton, M. e Van De Walle, N. (2002), *Democratic Experiments in Africa. Regime Transitions in Comparative Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bravo, F. (2000), «Situação da educação em Angola: ensino particular», in AAVV, *Educação para uma cultura da paz (Semana Social Nacional 99: Luanda, 23 a 28 de Novembro)*, Luanda, CEAST, pp. 199-205.
- Brito Neto, M. (2005), *História e educação em Angola: da ocupação colonial ao MPLA*, Tese de doutoramento em Educação, Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- Brito, B. M.S. (2012), *Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?*, Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Brittain, V. (1999), *Morte da dignidade: a guerra civil em Angola*, Lisboa, Dom Quixote.
- Bruhns, H. (2012), «O conceito de patrimonialismo e suas interpretações contemporâneas», *Revista Estudos Políticos*, nº 4, pp. 61-77 [Trad. de Thiago Nasser].
- Buijtenhuijs, R. e Rijnierse, E. (1993), *Démocratisation en Afrique au Sud du Sahara, 1989-1992: Un Aperçu de la Littérature*, Leiden, African Studies Centre.
- Buijtenhuijs, R. e Thiriot, C. (1995), *Démocratisation en Afrique au Sud du Sahara 1992-1995: Un Bilan de la Litterature*, Leiden, Centre d'Études Africaines.
- Burawoy, M. (1998), «The Extended Case Methode», *Sociological Theory*, vol.16, nº 1, pp. 4-33.
- Burgess, R.G. (1997), *A pesquisa de terreno: uma introdução*, Oeiras, Celta Editora.
- Byun, S.-Y. et al. (2012), «Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea», *Sociology of Education*, vol. 85, nº 3, pp. 219-239.
- Caetano da Silva, M.E. (2013), *O Processo de Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho Angolano: Estratégias, Trajectórias e Contextos Socioprofissionais*, Dissertação de mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas [Online],

<http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/5017/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1>, última consulta em 20 de Outubro de 2014.

- Cafussa, A. e Carvalho, P. (2012), «A corrupção é dos maiores males que temos», *Revista Angolana de Sociologia*, nº 10, pp. 195-202.
- Cahen, M. (1995), «Une Afrique Lusophone Libérale? La Fin des Premières Républiques», *Lusotopie 1995 (Transitions Libérales en Afrique Lusophone)*, pp. 85-104.
- Câmara, C. (2007), *Projecto fortalecimento do sistema educativo em Angola para combater o VIH/SIDA: avaliação final*, Luanda, PNUD e ME.
- Campos, B.P. (1987), *Questões da política educativa*, Porto, Edições ASA.
- Campos, B.P. (2005), *Estratégia para o desenvolvimento profissional de professores do ensino primário em Angola*, Projecto n.º 7, ACP.ANG.083 União Europeia.
- Canário, R. (2005), *O que é a Escola? Um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora.
- Canário, R. et al. (2001), *Escola e exclusão social*, Lisboa, Educa.
- Canjundo, S.M.F.G. (2010), *O impacto dos contextos sociais da família e da escola no posicionamento dos alunos na escola e na sociedade*, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Capucha, L. (2010), «Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais», *Forum Sociológico* [Online], nº 20, <http://sociologico.revues.org/174>, última consulta em 11 de Outubro de 2013.
- Carbonaro, W.J. (2004), *Parent, Peer, and Teacher Influences on Student Effort and Academic Outcomes*, Paper apresentado ao Annual Meeting of the American Sociological Association, San Francisco, CA., pp. 1-27 [Online], http://www.allacademic.com/meta/p108818_index.html, última consulta em 03 de Abril de 2013.
- Cardoso, C. (2002), *A formação da elite política na Guiné-Bissau*, Occasional Paper nº 5, Lisboa, CEA/ISCTE.
- Cardoso, G. (coord.) et al. (2007), *E-Generation: os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal* [Online], <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>, última consulta em 14 de Maio de 2014.
- Caria, T.H. (2000), *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação de Ciência e Tecnologia.

- Carmo, H. (2007), *Desenvolvimento comunitário*, 2ª ed., Lisboa, Universidade Aberta.
- Carnoy, M. (1990), *Educação, economia e estado: base e superestrutura: relações e mediações*, 4ª ed., São Paulo, Cortez Editora.
- Carnoy, M. (2005), *Estado e teoria política*, 11ª ed., São Paulo, Papirus Editora.
- Carvalho, P. (2002), *Angola: quanto tempo falta para amanhã? Reflexões sobre as crises política, económica e social*, Oeiras, Celta Editora.
- Carvalho, P. (2005a), «Escolas superiores praticam preços elevados» [Online], <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/3742/escolas-superiores-praticam-precos-elevados> [Fonte: *Jornal de Angola*, 05-02-2005], última consulta em 07 de Abril de 2013.
- Carvalho, P. (2005b), «Colégios lucram desmedidamente», in *Jornal de Angola*, 12-02-2005.
- Carvalho, P. (2007), «Até você já não és nada!...», Luanda, Editorial Kilombelombe.
- Carvalho, P. (2008), *Exclusão social em Angola. O caso dos deficientes físicos de Luanda*, Luanda, Editorial Kilombelombe.
- Carvalho, P. (2011), «Angola: estrutura social da sociedade colonial», *Revista Angolana de Sociologia*, nº 7, pp. 57-69.
- Carvalho, P. (2013), «Evolução e crescimento do ensino superior em Angola», Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria [Online], pp. 248-265, https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6014/1/Carvalho_COOPEDU.pdf, última consulta em 20 de Setembro de 2014.
- Casa-Nova, M.J. (2008), *Familia, Etnicidad, Trabajo y Educación. Estudio Etnográfico sobre los Modos de Vida de una Comunidad Gitana del Norte de Portugal*, Tese de doutoramento, Granada, Universidad de Granada.
- Cassoma, B. e Vinyals, L. (coords.) (2007), *Angola: despesa pública no sector da saúde (2000-2007)*, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatísticas do Ministério da Saúde, Cascais, Principia.
- Cazalma, A. et al. (2013), «A educação para a cidadania democrática em Angola: o papel da educação para a cidadania no bem-estar - estudo realizado com a comunidade da província de Luanda», *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

- Cambio en Educación* [Online], vol. 11, nº 3, pp. 155-175, http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/Reice_11,3.pdf#page=155, última consulta a 10 de Outubro de 2014.
- Ceia, C. (2010), *O professor na caverna de Platão: as recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*, Editora Caleidoscópio, Casal de Cambra.
- Cerritelli, W.E. et al. (2009), *Avaliação do nível do país – Angola, Relatório final, vol. 1: Relatório principal*, Luanda, Unidade de Avaliação Conjunta do Serviço de Cooperação EuropeAid (AIDCO), Direcção Geral para o Desenvolvimento e Direcção Geral das Relações Externas.
- Chabal, P. (1998), «A transição democrática em África: problemas e perspectivas», in Fundação Amílcar Cabral, *Que Estados, que Nações em construção nos cinco? – Colóquio Internacional, Cidade da Praia (21 a 23 de Março de 1996)*, Praia, Fundação Amílcar Cabral, pp. 143-157.
- Chabal, P. (2002), «Lusophone Africa in Historical and Comparative Perspective», in P. Chabal et al. (orgs.), *A History of Postcolonial Lusophone Africa*, London, C. Hurts & Company, pp. 137-185.
- Chabal, P. e Daloz, J.-P. (1999), *Africa Works: Disorder as Political Instrument*, London, Villiers Publications.
- Charlot, B. (2000), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Chaves, A.P. et al. (2004), «Conceptions of Work: The View From Urban Youth», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 51, nº 3, pp. 275-286.
- Chaves, M. et al. (2009), «Os diplomados do ensino superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes», *Forum Sociológico* [Online], nº 19, <http://sociologico.revues.org/312>, último acesso em 16 de Outubro de 2013.
- Chinjongo, E.S. (2009), O director de turma e a relação educativa com os alunos (caso da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário nº 2032 ‘1º de Maio’ município da Maianga), Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Choubkine, V. (1985), «La Sociologie du Système Éducatif: Les Besoins de la Société et les Aspirations Professionnelles des Jeunes», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XXXVII, nº 2, pp. 205-217.

- Clapham, C. (2003), «The Challenge to the State in a Globalized World», in J. Milliken (org.), *State Failures, Collapse and Reconstruction*, London, Blackwell, pp. 25-44.
- Coleman, J. (2008), «Desempenho nas escolas públicas», in N. Brooke e J.F Soares (orgs.), *Pesquisa em eficácia escolar - origem e trajetórias*, BH, Editora da UFMG, pp. 26-32.
- Comerford, M.G. (2005), *O rosto pacífico de Angola: biografia de um processo de paz (1991-2002)*, Windhoek, John Meinert Printing.
- Conjimbi, L. (2000), «Situação da educação em Angola: grandes centros urbanos», in AAVV, *Educação para uma cultura da paz (Semana Social Nacional 99: Luanda, 23 a 28 de Novembro)*, Luanda, CEAST, pp. 171-191.
- Correia, J.A. e Stoer, S.R. (1995), «Investigação em educação em Portugal», in P.C. Bártolo (org.), *A investigação educacional em Portugal*, Lisboa, IIE, pp. 53-75.
- Correia, V. (2003), *Formação institucional de professores e seus efeitos na prática pedagógica* [Policopiado], Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Correia, V. (2004), *Sistema de Ensino e Processo de Transição Societal em Angola* [Relatório de Investigação], Lisboa, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica/Fundação para Ciência e Tecnologia, e Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Correia, V. (2007a), «Sistema de Ensino, Transição Societal e Práticas Educativas Estratégicas dos Actores Sociais», in A.B. Costa, (org.), *Afinidade e diferença: Actas do Terceiro Congresso da Associação Portuguesa da Antropologia (Lisboa, 6, 7 e 8 de Abril de 2006)* [CD-ROM], Lisboa, Associação Portuguesa da Antropologia (APA), pp. 201-217.
- Correia, V. (2007b), *Educação e desenvolvimento*, Lisboa, Edições Colibri.
- Correia, V. (2008), «Práticas educativas estratégicas dos jovens e suas famílias», in J.C. Venâncio e A.L. Sá (orgs.), *Actas do V Congresso de Estudos Africanos no Mundo Ibérico - África: compreender trajectos, olhar o futuro* [CD-ROM], Covilhã, UBI/CES e Rede Ibérica de Estudos Africanos, pp. 1-41.
- Correia, V. (2012), «Necessidades, condições de implementação e resultados das reformas educativas (em Angola)», in *CIEA8 - VIII Congresso Ibérico de Estudos Africanos (14-16 de Junho 2012)*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 1-17 [Online],

- <http://www.ciea8.org/ocs/index.php?conference=CIEA2012&schedConf=pan35&page=paper&op=view&path%5B%5D=678>, última consulta em 15 de Janeiro de 2014.
- Cortesão, L. e Stoer, S.R. (2005), «Comunicação escola-família: qual o papel da oralidade e da escrita», in S.R. Stoer e P. Silva (orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*, Porto, Porto Editora, pp. 103-108.
- Costa, A.F. (1986), «A pesquisa de terreno em sociologia», in A.S. Silva e J.M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, 9ª ed., Porto, Edições Afrontamento, pp. 128-148.
- Costa, C. et al. (2013), «Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia wiki: um estudo prático no ensino superior», *Educação e Pesquisa* [Online], vol. 39, nº 3, pp. 775-790, <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/14.pdf>, última consulta em 08 de Janeiro de 2014.
- Costa, D. (2009), «Universidades para Inglês ver» [Online], <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/21953/universidades-para-ingles-ver> [Fonte: *O País*, 16-04-2009], última consulta em 10 de Abril de 2014.
- Costa, J.A. et al. (2008), *Xplica, investigação sobre o mercado das explicações*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Costa, T.L.G.L. (2013), A utilização de estratégias e metodologias da animação e da mediação sociocultural na reeducação e reintegração social de menores: O caso do centro de formação integral de Kalakala, Dissertação de mestrado em Sociologia, Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Letras [Online], <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72211/2/tesemestteodoracostautilizacao000223278.pdf>, última consulta em 20 de Outubro de 2014.
- Cousin, O. (1999), *L'Efficacité des Collèges? Sociologie de l'Effet Établissement*, Paris, PUF.
- Couto, C.F. (2001), *Estratégias familiares de subsistências rurais em Santiago de Cabo Verde*, Lisboa, Instituto da Cooperação Portuguesa.
- Crouzel, I. (1994), «Afrique du Sud: Le Processus de Négociation. Qui a Franchis le Rubicon?», *L'Afrique Politique 1994 (Vue sur la Democratization à Marée Basse)*, pp. 245-258.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977), *L'Acteur et le Système*, Paris, Seuil.

- Cruz, A.S. (2013), Estudo comparativo entre perfil linguístico do falante urbano do Lubango e do Huambo e suas implicações no ensino do Português, Tese de doutoramento em Estudos Portugueses (especialidade de Ensino do Português), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Cullingford, C. (1985), «The Idea of the School: The Expectations of Parents, Teachers and Children», in C. Cullingford (org.), *Parents, Teachers and Schools*, London, Robert Royce, pp. 131-153.
- Custódio, A.B.S. (2009), A participação da família no acompanhamento das tarefas escolares dos seus educandos: um estudo sobre a opinião dos professores, pais e encarregados de educação realizado numa escola primária no município de Viana, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Dalamicua, G. (1999), O impacto das condições psico-pedagógicas e sociais na aprendizagem e sua influência sobre o rendimento escolar (caso PUNIV-Uige), Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Daniel Francisco, J.M.S. (2013), Psicologia: formação e exercício profissional em Angola, Tese de doutoramento em Psicologia (Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho), Salvador-Bahia, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia [Online],
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14517/1/TESE%20Jo%c3%a3o%20Manuel%20Saveia%20Daniel%20Francisco.pdf>, última consulta em 20 de Outubro de 2014.
- Davies, D. (1989), *As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Davies, D. *et al.* (1996), «Crossing Boundaries with School Action Research: a Multinational Study of School-Family-Community Collaboration», *Journal of Educational Research*, vol. 25, nº 1, pp. 75-105.
- Delhaye, G. e Pourtois, J.P. (1982), «La Perception Différentielle de Signifiants Scolaires en Milieu Parental Socialement Contrasté», *Les Sciences de l'Éducation*, nº 2/3, pp. 3-49.
- Dewey, J. (2001), «Pode a educação participar na reconstrução social?», *Currículo sem Fronteiras*, vol. 1, nº 2, pp. 189-193.
- Diallo, B.B. (2006), «Les Parcours Scolaires Atypiques du Collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest): Approche Comparative», *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 6, nº 17, pp. 45-64.

- Dias, A. *et al.* (2013), O sonho vocacional: o papel da percepção de aceitação-rejeição de pais e professores na construção de carreira de estudantes do 9º ano de escolaridade, Comunicação apresentada ao *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (Braga, 11-13 de Setembro)*, Braga, Universidade do Minho / Universidade da Coruña.
- Dias, P.C. (2011a), «Uma abordagem microssociológica de sala da aula, no âmbito da aprendizagem das ciências», *Revista Portuguesa de Educação*, vol 24, nº 1, pp. 35-71.
- Dias, P.C. (2011b), «Estratégias de estudo dos alunos no âmbito dos processos de socialização», *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 66, pp. 71-94.
- Dias, P.V. (1990), «Educação e desenvolvimento na África sub-Sariana - desajustamentos conceptuais e logros ideológicos», *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº 12/13, pp. 263-320.
- Diemer, M.A. *et al.* (2010), «Sociopolitical Development, Work Salience, and Vocational Expectations Among Low Socioeconomic Status African American, Latin American, and Asian American Youth», *Developmental Psychology*, vol. 46, nº 3, pp. 619-635.
- Digneffe, F. (1997), «Do individual ao social: a abordagem biográfica», in L. Albarello *et al.*, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 203-245.
- Diogo, A.M. (1998), *Famílias e escolaridade: representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Edições Colibri.
- Diogo, A.M. (2012), Educação, desigualdades sociais e usos do computador Magalhães: uma pesquisa comparativa, Comunicação apresentada ao *VII Congresso Português de Sociologia - Sociedade, Crise e Reconfigurações*, Porto, 19-22 de Junho de 2012, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Diogo, A.M. (2013), «Investimento das famílias em escolarização e contextos escolares», in A.M. Diogo e F. Diogo (orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 89-108.
- Diogo, A.M. e Diogo, F. (orgs.) (2013), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.

- Dionísio, B. (2009), *A orientação no plural - promessas e limites do serviço público de orientação escolar*, Lisboa, Tese de doutoramento em Sociologia, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Doise, W. (1986), «Les Représentations Sociales: Définition d'un Concept», in W. Doise e A. Palmonari (orgs.), *L'Étude des Représentations Sociales*, Neuchatel e Paris, Delachaux e Niestlé, pp. 81-94.
- Doise, W. *et al.* (1992), *Représentations Sociales et Analyses des Données*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Domina, T. *et al.* (2011), «The Link between Educational Expectations and Effort in the College-for-all Era», *Sociology of Education*, vol. 84, nº 2, pp. 93-112.
- Domingos, A. (2012), *Crianças vítimas de práticas de feitiçaria*, Luanda, União dos Escritores Angolanos.
- Domingos, J. (2000), *Associativismo estudantil em Angola desde 1979 até a época actual*, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Draelants, H. (2013), «L'effet Établissement sur la Construction des Aspirations d'Études Supérieures», *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* [Online], vol. 42, nº 1, <http://osp.revues.org/4028>, última consulta em 20 de Maio de 2014.
- Duarte de Carvalho, R. (1992), «O passado vivido e o presente em presença: hipótese para uma análise antropológica da crise em curso», in ADRA; Programa Angola/Canadá; CIDMAA-Centro de Informação e Documentação sobre Moçambique e África Austral, *Angola: a crise e o desafio democrático*, Luanda, pp. 29-42.
- Duarte de Carvalho, R. (1995), «O futuro já começou? Transições políticas e afirmação identitária entre os pastores Kuvale (Herero) do Sudoeste de Angola», *Lusotopie 1995 (Transitions Libérales en Afrique Lusophone)*, pp. 221-237.
- Duarte, M.I. *et al.* (2008), *Estudantes à entrada do secundário*, OTES/GEPE - Ministério da Educação.
- Dunguionga, A.W.S. (2010), *Política educativa e reforma curricular em Angola: o caso do 1º ciclo do ensino secundário*, Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Desenvolvimento Curricular), Braga, Universidade do Minho [Online], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14535>, último acesso em 15 de Outubro de 2014.
- Duru-Bellat, M. (2003), *Les Inégalités Sociales à l'Ecole. Genèse et Mythes*, Paris, PUF.

- Duru-Bellat, M. (2010), «Las Desigualdades Educativas en Europa: Una Cuestión de Actualidad», *Revista Espanola de Educacion Comparada*, nº 16, pp. 105-130.
- Duru-Bellat, M. e Van Zanten, A. (2006), *Sociologie de l'École*, 3^{ème} ed., Paris, Armand Colin.
- Elias, A.P. *et al.* (2012), «Trajectórias de adaptação à carreira no ensino superior angolano», Texto apresentado ao *Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países e Regiões de Língua Portuguesa - 2ª Conferência «Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa»* (Macau - 6,7 e 8 de Novembro de 2012), Macau [Online], [http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Outros/Elias,%20AP%20\(U.Minho\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Outros/Elias,%20AP%20(U.Minho).pdf), última consulta em 13 de Outubro de 2014.
- Enguita, M.F. (2007), *Educação e transformação social*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- Ennes Ferreira, M. (1993), *Angola: da política económica às relações económicas com Portugal*, Lisboa, Câmara de Comércio e Indústria Portugal-Angola.
- Ennes Ferreira, M. (2005), «Realeconomie e realpolitik nos recursos naturais em Angola», *RI-Relações Internacionais*, vol. 1, nº 6, pp.73-89.
- Epstein, J.L. (1992), «School and Family Partnerships», in M. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., New York, MacMillan, pp. 1139-1151.
- Epstein, J.L. *et al.* (2009), *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 3rd ed., Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- Ermelinda, C. (2012), Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: um estudo nos ISCED da Região Académica II, Tese de doutoramento em Ciências da Educação (ramo de conhecimento em Desenvolvimento Curricular), Braga, Universidade do Minho [Online], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23068>, última consulta e 12 de Outubro de 2014.
- Espírito Santo, F. (2002), Género no contexto do sistema educativo em Angola, 2º Forum Lusófono de Mulheres em Postos de Decisão (Luanda, 17-18 de Julho), Luanda.
- Estêvão, C.A.V. (1998), «A privatização da qualidade na educação e as suas privações», *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 27, pp. 117-127.
- Esteves, A.J (1993), «Família, fratria e escolarização», in *Actas do II Congresso Português de Sociologia*, vol. 1, Lisboa, Fragmentos/APS, pp. 275-295.

- Evans, M.D.R. *et al.* (2014), «Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations», *Social Forces*, vol. 92, nº 4, pp. 1573-1605.
- Fall, I. (1993), «Esquisse d'une Théorie de la Transition: Du Monopartisme au Multipartisme en Afrique», in G. Conac (ed.), *L'Afrique en Transition vers le Pluralisme Politique*, Paris, Economica, pp. 43-53.
- Faria, S. (2006), «O envolvimento familiar no processo de decisão dos jovens à saída do 9º ano», *Revista Interações* [Online], nº 2, pp. 113-140, <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/207/1/B5%281%29.pdf>, última consulta em 02 de Maio de 2013.
- Fasang, A.E. *et al.* (2010), *Parental Social Capital and Educational Attainment*, Working Paper nº 2010-01, New Haven, Yale University, Department of Sociology, Center for Research on Inequalities and the Life Course (CIQLE).
- Fauré, Y.-A. e Rodrigues, C.U. (2012), *Descentralização e Desenvolvimento Local em Angola e Moçambique*, Coimbra, Edições Almedina.
- Favinha, M. e Víctor, E. (2012), O impacto do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) face ao processo de ensino aprendizagem em Angola: o caso Colégio Júlio Verne-Luanda [Online], <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8211/1/ARTIGOE.Victor%2bMF.pdf>, última consulta em 16 de Outubro de 2014.
- Fernanda Martins, M. (2003), *Associações de pais e encarregados de educação na escola pública - contributos para uma análise sociológica-organizacional*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Fernandes, A.T. (org.) (2001), *Estudantes do ensino superior no Porto: representações e práticas culturais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Fernandes, F.S. e Gonçalves, C.M. (2012), O que significa o trabalho na perspectiva dos alunos do Ensino Médio do Amazonas? [Online] pp. 1-16, http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/o_que_significa_o_trabalho.pdf, última consulta em 15 de Abril de 2013.
- Fernando, G.F. (2004), O impacto das explicações na erradicação do insucesso escolar (numa das escolas do município da Maianga), Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Ferreira, M.J. (2005), «Educação e política em Angola: uma proposta de diferenciação social», *Caderno de Estudos Africanos*, nº 7/8, pp. 105-124.

- Ferreira, R.A. (2006), «Sociologia da educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento», *Revista Lusófona de Educação*, nº 7, pp. 105-120.
- Figueiredo, M.L.M.C. (2011), O movimento estudantil em Angola nos anos da descolonização (1974-1975), Dissertação de mestrado em História Contemporânea, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa [Online], <http://run.unl.pt/handle/10362/6995>, última consulta em 17 de Outubro de 2014.
- Fino, C.N. e Sousa, J.M. (orgs.) (2007), *A escola sob suspeita*, Porto, Edições ASA.
- Florêncio, F. (2012), «Autoridades tradicionais e o pluralismo jurídico: análise comparada de dois estudos de caso em Moçambique e Angola», in H.M. Kyed *et al.* (orgs.), *A dinâmica do pluralismo jurídico em Moçambique*, Maputo, Centro de Estudos Sociais Aquino de Bragança (CESAB), pp. 93-112.
- Foddy, W. (1996), *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras, Celta Editora.
- Fonseca, I.C.M. e Afonso, O.G. (2013), *Direito Administrativo Angolano: legislação fundamental, organização administrativa*, vol. I, Porto, Vida Económica.
- Fonseca, L. (2003), «Revisitando culturas juvenis: investimentos de raparigas na escola», *Ex Aequo*, nº 7, pp. 85-98.
- Formosinho, J. (1988), «Princípios para a organização e administração da escola portuguesa», in CRSE, *A gestão do sistema escolar. Relatório de Seminário*, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 53-102.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2011), «Escola, igualdade e autonomia», *Revista ELO*, nº 18 (A cidadania e a democracia nas escolas), pp. 15-26.
- Forquin, J.-C. (1982), «L'Approche Sociologique de la Réussite et l'Échec Scolaires: Inégalités de Réussite Scolaire et Appartenance Sociale», *Revue Française de Pédagogie*, nº 59/60, pp. 53-96.
- Forquin, J.-C. (1995), «Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965», in J.-C. Forquin (org.), *Sociologia da educação - dez anos de pesquisa*, Petrópolis, Vozes, pp. 19-37.
- Francisco, R.G. (2013), O direito à Educação Básica em Angola: desafios e problemas à luz do direito internacional dos direitos humanos, Dissertação de mestrado em

- Ciências Jurídicas (área de concentração em Direitos Humanos), João Pessoa-PB, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ).
- Frederico, M.L. (2000), «Situação da educação em Angola: meio rural», in AAVV, *Educação para uma cultura da paz (Semana Social Nacional 99: Luanda, 23 a 28 de Novembro)*, Luanda, CEAST, pp. 193-198.
- Frei Domingos, J. (2003), «Universidade: o papel da universidade hoje em Angola ou a universidade que Angola precisa», in AAVV, *Orações de Sapiência (Dossier 2)*, Luanda, Edições Kulonga, pp. 77-89.
- Freitas, D.E.G. (2014), O Combate ao analfabetismo em Angola desde o Acordo de Paz (2002): alfabetização e os seus constrangimentos no meio rural, Dissertações de Mestrado em Serviço Social, Coimbra, Instituto Superior Miguel Torga [Online], <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/403/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20FINAL.pdf>, última consulta em 18 de Outubro de 2014.
- Gamoran, A. e Long, D. A. (2006), *Equality of Educational Opportunity: A 40-year retrospective*, Working Paper nº 2006-9, Madison, University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research (WCER).
- Genoud, P. (2003), «Profil des Interactions Enseignant-Élève: Traduction, Adaptation et Validation d'un Instrument», *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nº 32/3, pp. 537-552.
- Georgiou, S.N. (2007), «Parental Involvement: Beyond Demographics», *International Journal about Parents in Education*, vol. 1, nº 0, pp. 59-62.
- Ghiggi, G. e Kavaya, M. (2012), «Otchiwo, Ondjango e Círculos de Cultura: das práticas de resistência à constituição da educação libertadora. Diálogos Angola/Brasil», *Currículo sem Fronteiras* [Online], vol. 12, nº 2, pp. 364-375, <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/ghiggi-kavaya.pdf>, última consulta em 21 de Fevereiro de 2013.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997), *O inquérito: teoria e prática*, 3ª ed., Oeiras, Celta Editora.
- Gilly, M. (2002), «As representações sociais no campo educativo», *Educar em Revista* [Online], nº 19, pp. 231-252 [Trad. de S.M.F. Ranzi e M.C. Silva], <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018108015>, última consulta em 26 de Maio de 2014.

- Glasman, D. (1992), «‘Parents’ ou ‘Familles’: Critique d’un Vocabulaire Générique», *Revue Française de Pédagogie*, nº 100, pp. 19-33.
- Godinho, P. (2005), «Equidade do género no sistema de ensino em Angola», in AAVV, *Colóquio sobre o ensino em Angola: o ensino que precisamos para a sociedade que queremos (Luanda, 26 a 29 de Maio de 2004)*, Luanda, Fundação Sagrada Esperança, pp. 175-187.
- Gomes da Silva, C. (1999), *Escolhas escolares, heranças sociais: origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*, Oeiras, Celta Editora.
- Gomes, C.A. (2009), De como o poder se produz: Angola e as suas transições, Tese de doutoramento em Sociologia, Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia.
- Gomes, C.A. (2014), «On How Power Is Produced: The Case of the National Electoral Commission (NEC) in the Angolan Electoral Process of 2008», *International Journal of Sociology and Anthropology*, vol. 6, nº 5, pp. 154-160.
- Gomes, R. (1993), *Culturas de escola e identidades dos professores*, Lisboa, Educa
- Gonçalves, A. (2003), *Cenas que o Museke Conhece*, Habana, Editorial José Martí.
- Gonçalves, C.M. (2008), *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Gonçalves, E. (2013), *A regulação parental nas escolas na perspetiva dos diretores de escola e dos presidentes das associações de pais*, CIES e-Working Paper [Online], nº 158/2013,
http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP158_Gon_alves.pdf,
 última consulta em 23 de Março de 2014.
- Gonçalves, H.M. (2009), Uma proposta curricular para o ensino da Informática no Ensino Primário na Província de Luanda, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Goodman, J. (2001), *La Educación Democrática en la Escuela*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- Grácio, S. (1982), «Escolarização e modos de integração na formação social portuguesa (1950-1978)», *Análise Psicológica*, vol. 4, nº 2, pp. 473-495.

- Grácio, S. (1986), *Política educativa como tecnologia social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1991), «Crise juvenil e invenção da juventude: notas para um programa de pesquisa», in S.R. Stoer (org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 33-57.
- Grácio, S. (1997a), «A mobilidade social revisitada», *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 24, pp. 45-69.
- Grácio, S. (1997b), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa.
- Grácio, S. (1998a), «Ensino privado em Portugal: contributo para uma discussão», *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 27, pp. 129-153.
- Grácio, S. (1998b), *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910/1990*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Grácio, S. (2002), «Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão», *Educação Sociedade & Culturas*, nº 18, pp. 41-66.
- Grácio, S. e Miranda, S. (1977), «Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito-piloto», *Análise Social*, vol. XIII, nº 51, pp. 721-726.
- Grassi, M. (1997), O papel da mulher empresária angolana: contributo para uma reflexão, Dissertação de mestrado em Estudos Africanos (especialização em Desenvolvimento Social e Económico em África: Análise e Gestão), Lisboa, ISCTE.
- Griffiths, A. (2004), «O fim da guerra: o Memorando de Entendimento de Luena», in G. Meijer (coord.), *Accord, 15 (Da paz militar à justiça social? O processo de paz angolano)*, Londres, Conciliation Resources, pp. 24-27.
- Grilo, L. (2000), «Educação e níveis de ensino: o papel do Ensino Médio», in AAVV, *Educação para uma cultura da paz (Semana Social Nacional 99: Luanda, 23 a 28 de Novembro)*, Luanda, CEAST, pp. 111-120.
- Guerra, I. (2006), *Participação e acção colectiva: interesses, conflitos e consensos*, Cascais, Principia.
- Guichard, J. (1993), *L'École et les Représentations d'Avenir des Adolescents*, Paris, PUF.
- Gundlach, E e Woessmann, L. (2003), *Family Background Schooling Resources and Institutional Features: What Determines Student Performance in East Asian*

- Countries?*, Working Paper Series vol. 2003-18, Kitakyushu, International Center for the Study of East Asian Development.
- Hanushek, E.A. (1998), *The Evidence on Class Size*, Occasional Paper nº 98-1, New York, W. Allen Wallis Institute of Political Economy, University of Rochester.
- Heimer, F.-W. (1973), «Estrutura social e descolonização em Angola», *Análise Social*, vol. X, nº 40, pp. 621-655.
- Heimer, F.-W. (1990), «Educação e desenvolvimento em África: o papel problemático das teorias—introdução», *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº 12/13, pp. 253-261.
- Heimer, F.-W. (2004), Dinâmicas políticas dos países africanos de língua portuguesa, Comunicação apresentada ao *VIII Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais - Questão Social Novo Milénio (Coimbra, 16, 17 e 18 de Setembro)*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.
- Heimer, F.-W. *et al.* (2003), «Angola», in D. Teferra e P. Altbach (eds.), *African Higher Education. An International Reference Handbook*, Bloomington e Indianapolis, Indiana University Press, pp. 162-175.
- Hodges, T. (2003), *Angola: do afro-estalinismo ao capitalismo selvagem*, Cascais, Principia.
- Hodges, T. (2004), «O papel da gestão de recursos na construção de uma paz sustentável», in G. Meijer (coord.), *Accord, 15 (Da paz militar à justiça social? O processo de paz angolano)*, Londres, Conciliation Resources, pp. 48-53.
- Hurlich, S. (2000), *Mulheres no desenvolvimento - Angola: análise genérica do país*, vol. I, Luanda.
- Isabel, A. (2005), «Políticas para a produção e aquisição de material escolar», in AAVV, *Colóquio sobre o ensino em Angola: o ensino que precisamos para a sociedade que queremos (Luanda, 26 a 29 de Maio de 2004)*, Luanda, Fundação Sagrada Esperança, pp. 61-66.
- Jacinto, A.L.P.L. e Queiroz, M.P.S.M. (2011), A formação de professores de História e a problemática da diversidade cultural em Angola, Comunicação apresentada ao *XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (Diversidades e (Des)igualdades) (Salvador, 7-10 e Agosto)*, Salvador, Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF e II Campus de Ondina.

- Jacquemot, P. (1988), «La Désétatisation en Afrique Subsaharienne: Enjeux et Perspectives», *Revue Tiers Monde*, vol. XXIX, n° 114, pp. 271-293.
- Janota, M.G. (1997), Atitude dos alunos da 8ª classe da Escola Njinga Mbande face à profissão docente, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Javeau, C. (1988), *L'Enquête par Questionnaire: Manuel à l'Usage du Praticien*, 3^{ème} ed., Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- Jodelet, D. (1988), «Représentations Sociales: Phénomènes, Concept et Théorie», in S. Moscovici (org.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, pp. 357-378.
- Jodelet, D. (1989), «Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion», in D. Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*, Paris, PUF, pp. 31-61.
- Johnson Jr., O. (2012), «A Systematic Review of Neighborhood and Institutional Relationships Related to Education», *Education and Urban Society*, vol. 44, n° 4, pp. 477-511.
- Jonas, E.I. (2013), Políticas do desenvolvimento do capital humano em Angola (2002-2012): estudo de caso da província do Cunene, Dissertação de mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais, Lisboa, ISCTE-IUL [Online], <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6484/1/2013%20ECOSH%20DEP%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Ezequiel%20Israel%20Jonas.pdf>, última consulta em 16 de Outubro de 2014.
- Jorge, M. (1998), *Para compreender Angola: da política à economia*, Lisboa, Dom Quixote.
- Júnior, M.O. (2013), As políticas das tecnologias de informação e comunicação em Angola e a sua implementação para o desenvolvimento socioeconómico, Dissertação de mestrado em Estudos Sociais da Ciência, Lisboa, ISCTE-IUL [Online], <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/5885>, última consulta em 19 de Outubro de 2014.
- Justino, D. (2013), «Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal», in A.M. Diogo e F. Diogo (orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 7-20.
- Kajibanga, V. (2000), «Educação e níveis de ensino: o papel do ensino superior - ensino superior e dimensão cultural de desenvolvimento (reflexões sobre o papel do ensino superior em Angola)», in AAVV, *Educação para uma cultura da paz (Semana Social Nacional 99: Luanda, 23 a 28 de Novembro)*, Luanda, CEAST, pp. 121-138.

- Kambwa, A. (2003), «A problemática da coabitação linguística em Angla», in AAVV, *Orações de Sapiência (Dossier 2)*, Luanda, Edições Kulonga, pp. 117-133.
- Kandingi, A. (2013), *O ensino superior privado em Angola: sua evolução - 1992/2007*, Luanda, Triangularte Editora.
- Kandumba, S. (s.d.), *Proleffessôle*, Luanda, AustráLivros.
- Kaure, A.T. (1999), *Angola. From Socialism to Liberal Reforms*, Mt. Pleasant, Harare, SAPES Books.
- Kellerhals, J. e Montandon, C. (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Pré-Adolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Kellerhals, J. et al. (1992), «Cohésion Familiale, Styles Educatifs et Estime de Soi: Aspect du Processus de Socialisation des Adolescents», in A.N. Almeida et al. (orgs.), *Familles et Contextes Sociaux. Les Espaces et les Temps de la Diversité (Actes du Colloque de Lisbonne, 10-12 Abril de 1991)*, Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia / ISCTE, pp. 233-245.
- Kraxberger, B.M. (2012), «Rethinking Responses to State Failure, with special reference to Africa», *Progress in Development Studies*, vol. 12, nº 2-3, pp. 99-111.
- Kukanda, V. (2003), «A Autoridade Tradicional e o Desenvolvimento das Línguas Nacionais», in Ministério da Administração do Território (org.), *Primeiro Encontro Nacional sobre a Autoridade Tradicional em Angola*, Luanda, Editorial Nzila e Ministério da Administração do Território, pp. 357-365.
- Lachaud, J.-P. (1995), *Exclusion du Marché du Travail, Inégalité et Genre dans les Capitales Africaines: Une Méthode Nouvelle*, Bordeaux, Centre d'Économie du Développement de l'Université Montesquieu, Bordeaux IV, Document de Travail, nº 9.
- Lahire, B. (1993), «L'Inégale 'Réussite Scolaire' des Garçons et des Filles de Milieux Populaires: Une Piste de Recherche Concernant l'Écriture Domestique», in Y. Grafmeyer (org.), *Milieus et Liens Sociaux*, Lyon, Programme Rhône-Alpes de Recherche en Sciences Humaines, pp. 161-175.
- Lahire, B. (2004), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, São Paulo, Editora Ática.

- Lai, B. e Thyne, C. (2007), «The Effect of Civil War on Education, 1980–97», *Journal of Peace Research*, vol. 44, nº 3, pp. 277-292.
- Langa, P.V. (2013), *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries: A Five Country Baseline Study*, Somerset West, African Minds e ADEA.
- Lange, M.-F. e Martin, J.-Y. (eds.) (1995), «Présentation: Les Stratégies Educatives en Afrique Subsaharienne - Le Face à Face État/Sociétés», *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, nº 3, pp. 563-574.
- Larrain, J. (1989), *Theories of Development: Capitalism, Colonialism and Dependency*, Cambridge, Polity Press.
- Laurens, J.-P. (1992), *1 Sur 500 - La Réussite Scolaire en Milieu Populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Lê Thanh Khôi (1990), «Educação, cultura e desenvolvimento», *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº 12/13, pp. 321-330.
- Leote de Carvalho, M.J. (2013), Do outro lado da cidade: crianças, urbanização e violência na área metropolitana de Lisboa, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 72, pp. 79-101.
- Liberato, E.S.L. (2013), Educação e desenvolvimento: a formação superior de angolanos em Portugal e no Brasil, Tese de doutoramento em Estudos Africanos, Lisboa, ISCTE-IUL [Online], <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6576>, última consulta em 14 de Outubro de 2014.
- Liberato, E.S.L. e Faria, M.L. (2014), «Generational Shifts in Angolan Students Migrations to Portugal: ‘Grant Students’, ‘Inheritors’ and ‘New Students’», *Creative Education* [Online], vol. 5, nº 16, pp. 1512-1522, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.516168>, última consulta em 14 de Outubro 2014.
- Lima, A.M. e Machado, L.B. (2012), «O ‘bom aluno’ nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar», *Psicologia & Sociedade*, vol. 24, nº 1, pp. 150-159.
- Lima, J.A. (2002), «A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?», in J.A. Lima (org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*, Porto, Edições ASA, pp. 133-174.
- Lima, J.A. (2008), *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

- Lima, L.C. (org.) (1998), *Por favor, elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L.C. e Afonso, A.J. (2002), *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Lima, L.C. e Sá, V. (2002), «A participação dos pais na governação democrática das escolas», in J.A. Lima (org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*, Porto, Edições ASA, pp. 25-93.
- Lipset, S.M. (1992), *Consenso e conflito: ensaios de sociologia política*, Lisboa, Gradiva.
- Lisboa, M. et al. (2009), *Infância interrompida - caracterização das actividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri, PEETI (Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil), CesNova, SociNova.
- Long, N. (1992), «Introduction», in N. Long e A. Long (eds.), *Battlefields of Knowledge: The Interlocking of Theory and Practice in Social Research and Development*, London/New York, Routledge, pp. 3-15.
- Lopes, A. et al. (2011), *Formação contínua de professores 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*, Porto, Livpsic / Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC).
- Lopes, C. (1982), *Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau*, Lisboa, Edições 70.
- Lopes, J.T. (1996), *Tristes escolas: práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*, Porto, Edições Afrontamento.
- Lopes, J.T. (2013), «Tendências e contratendências dos percursos estudantis no ensino superior português», in A.M. Diogo e F. Diogo (orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 33-44.
- Lopes, M.C. (2007), *Roque Santeiro: entre a ficção e a realidade*, Cascais, Principia.
- Lopes, M.C. (2011), *Candongueiros & Kupapatas: acumulação, risco e sobrevivência na economia informal em Angola*, Cascais, Principia.
- Lourenço, F.F.E. (2010), *Estudo comparativo da relação professor/aluno fora da escola na comunidade rural e na comunidade urbana, Trabalho final de licenciatura*, Luanda, ISCED-Luanda.
- Lucas, M.R. et al. (2013), «Mulheres licenciadas e a promoção do desenvolvimento em Angola: Que diferença faz o Ensino Superior?» [Online], *Economia, Sociologia*,

- Ambiente e Desenvolvimento Rural - Actas do 2º Encontro Luso-Angolano na Universidade Metodista de Angola (Luanda, 6 a 8 de Outubro 2011)*, pp. 151-161, <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9575/1/muxima%20ela.pdf>, última consulta em 10 de Outubro de 2014.
- Luís, C.S.J. (2010), O Ensino Técnico-profissional em Angola: um estudo realizado num Instituto Médio de Luanda sobre o papel do Gabinete de Inserção na Vida Activa (GIVA) no âmbito da integração do aluno no mercado de trabalho, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Lukinda, S. (2005), «Pertinência e relevância do ensino, mercado do trabalho e primeiro emprego», in AAVV, *Colóquio sobre o ensino em Angola: o ensino que precisamos para a sociedade que queremos (Luanda, 26 a 29 de Maio de 2004)*, Luanda, Fundação Sagrada Esperança, pp. 85-93.
- Lumanisákio, L.G.M. (2010), O papel dos pais/encarregados de educação nas actividades extra-escolares (caso do estudo da Escola do Ensino Primário no município do Kilamba-Kiaxi), Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Lunzayiladio-Kiala, H. (1985), *Réforme du Système Éducatif et Problèmes d’Orientation en Angola: Éléments pour une Enquête Psychosociologique sur la Régulation Scolaire a l’Issue de l’Enseignement de Base, Mémoire d’Études Approfondies en Sciences de l’Éducation*, Paris, Université René Descartes (Paris V), Sorbonne - Sciences Humaines U.E.R. des Sciences de l’Éducation.
- Mabeko-Tali, J.-M. (2001), *Dissidências e poder de Estado: o MPLA perante si próprio (1962-1977) - Ensaio de História Política*, Luanda, Editorial Nzila.
- Mabeko-Tali, J.-M. (2005), *Barbares et Citoyens: L’Identité à l’Epreuve des Transitions Africaines. Congo-Brazzaville, Angola*, Paris, L’Harmattan.
- Macamo, E. (2014), «Corrupção», in L. Sansone e C.A. Furtado (orgs.), *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*, Salvador-BA, EDUFBA (Editora da Universidade Federal da Bahia) e ABA (Associação Brasileira de Antropologia), pp. 59-73.
- Machado, F.L. *et al.* (2003), «Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 66, pp. 45-80.
- MacQueen, N. (2006), «Elusive Settlement: Angola’s ‘Peace Processes’, 1975–2002», in O. Furley e R. May (orgs.), *Ending Africa’s War. Progressing to Peace*, Hampshire, Ahsgate Publishing Limited, pp. 135-152.

- Madeira, C.M.R.Q. (1999), *A instituição da família em Angola: aspectos sociológicos, antropológicos e pedagógicos*, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Magalhães, D.C. (2010), *Guia Prático: Lei Geral do Trabalho em Angola*, Luanda, UNTA-CS (União Nacional dos Trabalhadores de Angola-Confederação Sindical), CGSILA (Central Geral dos Sindicatos Independentes e Livres de Angola) e FSA-CS (Força Sindical Angolana-Central Sindical).
- Magnan, M.-O. *et al.* (2013), «Effet de Pairs et Logiques d’Orientation aux Études Supérieures au Sein du Marché des Établissements Scolaires Québécois», *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, [Online], vol. 42, n° 4, pp. 461-486, <http://osp.revues.org/4194>, última consulta em 20 de Maio de 2014.
- Magubane, B. (1984), «A sociedade da guerra popular: a herança de Cabral», in AAVV, *Continuar Cabral: Simpósio Internacional Amílcar Cabral (Cabo Verde, 17 a 20 de Janeiro de 1983)*, Lisboa, Grafedito/Prelo - Estampa, pp. 327-361.
- Magubane, B. (1985), «The Evolution of the Class Structure in Africa», in P.C.W. Gutkin e I. Wallerstein (orgs.), *The Political Economy of Contemporary Africa*, Beverly Hills, Sage, pp. 198-227.
- Makita-Makita, K.-N. (1989), *Capital Scolaire et Pouvoir Social en Afrique: A Quoi Sert le Diplôme Universitaire*, Paris, L’Harmattan.
- Manuel Vieira (2013), «Angola: professores em greve querem demissão do ministro do Ensino Superior de Angola», *Deutsche Welle* [Online], <http://www.dw.de/professores-em-greve-querem-demiss%C3%A3o-do-ministro-do-ensino-superior-de-angola/a-17114628> [27-09-2013], última consulta em 01 de Janeiro de 2014.
- Manuel, T. (2013), *Cultura(s) organizacional(ais) da Universidade: a tomada de decisões para o provimento da carreira docente na universidade pública de Angola*, Tese de doutoramento em Ciências da Educação (especialidade em Organização e Administração Escolar), Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Marchi, R.C. (2010), «O ‘ofício de aluno’ e o ‘ofício de criança’: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância», *Revista Portuguesa de Educação*, [Online], vol. 23, n° 1, pp. 183-202, http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lng=pt&nrm=isso, última consulta em 20 de Julho de 2014.

- Marcoux-Moisan, M. *et al.* (2010), *The Evolution of Educational Aspirations*, Research Note 5, Montréal (Québec), CIRST (Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie), UQAM (Université du Québec à Montréal).
- Mariano, C. (2005), «Impacto da globalização nos sistemas de ensino: o caso de Angola», in AAVV, *Colóquio sobre o ensino em Angola: o ensino que precisamos para a sociedade que queremos (Luanda, 26 a 29 de Maio de 2004)*, Luanda, Fundação Sagrada Esperança, pp. 189-206.
- Marques da Silva, E. (1992-1994), «O papel societal do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974)», *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº 16/17, pp. 103-130.
- Marques da Silva, E. e Heimer, F.-W. (2002), «Culturas políticas em Angola e Moçambique: elementos para uma agenda de investigação», *Cadernos de Estudos Africanos*, nº 3, pp. 27-37.
- Marques Guedes, A. *et. al.* (2003), *Pluralismo e legitimação. A edificação jurídica pós-colonial em Angola*, Lisboa, Almedina, Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa.
- Marques, A.S. (1997), *Capitalismo e cultura: sistemas de ensino e processo de transição societal na África Austral - Angola, Moçambique, África do Sul e Zimbabwe*, Projecto de Investigação apresentado ao Programa PRAXIS XXI, Lisboa, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica/Fundação para Ciência e Tecnologia, CEA/ISCTE.
- Marques, R. (1991), *A escola e os pais – como colaborar?*, Lisboa, Texto Editora.
- Marteletto, L. e Andrade, F. (2013), «The Educational Achievement of Brazilian Adolescents: Cultural Capital and the Interaction between Families and Schools», *Sociology of Education*, vol. 87, nº 1, pp. 16-35.
- Martins dos Santos (1970), *História do Ensino em Angola*, Luanda, Edição dos Serviços de Educação.
- Martins Rodrigues, L.R.V. (2012), *Laboratórios escolares, formação de docentes e ensino técnico-profissional na área de Química em Angola: uma experiência no terreno*, Dissertação de mestrado, Porto, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto [Online], <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/68886/2/9035.pdf>, última consulta em 12 de Outubro de 2014.
- Marx, K. (1975), *A ideologia alemã*, Lisboa, Editorial Presença.

- Massanga, J.P. (2013), «Desenhando a relação de professor e aluno a partir da (re)significação da prática docente em Cabinda (Angola): a desconstrução da imagem de uma pedagogia tradicional», *Paidéia, Revista do Curso de Pedagogia da Universidade de FUMEC* [Online], ano X, nº 14, pp. 113-138, <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2381/1437>, última consulta em 16 de Outubro de 2014.
- Mateus, S. (2002), «Futuros prováveis – um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano», *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 39, pp. 117-149.
- Mattos, E. e Chaves, A.M. (2006), «As representações sociais do trabalho entre adolescentes aprendizes: um estudo piloto», *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, vol. 16, nº 3, pp. 66-75.
- Mbondjo, P.M. (1993), «Le Retour au Multipartisme au Cameroun», in G. Conac (ed.), *L'Afrique en Transition vers le Pluralisme Politique*, Paris, Economica, pp. 237-250.
- McMillan, J. (2005), *The Main Institution in the Country is Corruption: Creating Transparency in Angola*, Working Paper nº 36, Stanford, Stanford University - Center on Democracy, Development, and The Rule of Law (CDDRL)-Stanford Institute on International Studies.
- Médard, J.-F. (1991a), «Autoritarisme et Démocraties en Afrique Noire», *Politique Africaine*, nº 43, pp. 92-104.
- Médard, J.-F. (1991b), «L'État Néo-Patrimonial en Afrique Noire», in J.-F. Médard (org.), *États d'Afrique Noire: Formation, Mécanismes et Crise*, Paris, Karthala, pp. 323-353.
- Melo, M.B.P. (2011a), «Contributos para a compreensão do 'Efeito Professor TEIP': proposta de um programa de pesquisa», *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. XXI, pp. 159-169.
- Melo, M.B.P. (2011b), «Escolhas escolares e opções profissionais - entre a família, a escola e os amigos, que papel desempenham os media?», *Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira*, ano 2, nº 4, pp. 24-53.
- Menandro, M.C.S. e Sousa, L.G.S. (2010), «O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio», *Revista de Educação Pública*, vol. 19, nº 39, pp. 75-94.
- Mendes, C.F.B. (2012), «As escolas comunitárias de Luanda: um contributo para o desenvolvimento sustentável da escolarização em Angola», *Africana Studia*, nº 18, pp. 135-152.

- Mendes, M.C.B.R. (2013), *Avaliação da qualidade e educação superior em Angola: o caso da Universidade Agostinho Neto*, Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Especialidade de Organização e Administração Escolar), Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Mendonça, A. (2009), *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais*, Lisboa, Edições Pedagogo.
- Messiant, C. (1994a), «Angola: Le Retour a la Guerre ou l’Inavouable Faillite d’une Intervention Internationale», *L’Afrique Politique 1994 (Vue sur la Démocratisation à Marée Basse)*, pp. 199-229.
- Messiant, C. (1994b), «Angola, les Voies de l’Ethnisation et de la Décomposition. I – De la Guerre à la Paix (1975-1991): Le Conflit Armé, les Interventions Internationales et le Peuple Angolais», *Lusotopie 1994 (Géopolitique des Mondes Lusophones)*, pp. 155-210.
- Messiant, C. (1995), «MPLA et UNITA: Processus de Paix et Logique de Guerre», *Politique Africaine*, n° 57, pp. 40-57.
- Messiant, C. (1999), «La Fondation Eduardo dos Santos (FESA): À Propos de ‘l’Investissement’ de la Société Civile par le Pouvoir Angolais», *Politique Africaine*, n° 73 (L’État en Voie de Privatisation), pp. 82-102.
- Messiant, C. (2002), «Fin de la Guerre, Enfin, en Angola. Vers Quelle Paix?», *Politique Africaine*, n° 86, pp. 183-195.
- Messiant, C. (2004), «As causas do fracasso de Bicesse e Lusaka: uma crítica», in G. Meijer (coord.), *Accord, 15 (Da paz militar à justiça social? O processo de paz angolano)*, Londres, Conciliation Resources, pp. 16-23.
- Messiant, C. (2006), «Transição para o multipartidarismo sem transição para a democracia. A economia política de Angola - sistema político formal e sistema político real, 1980s-2004: a reconversão duma dominação hegemónica», in N. Vidal e J.P. Andrade (orgs.), *O processo de transição para o multipartidarismo em Angola*, Luanda e Lisboa, Edições Firmamento, pp. 131-161.
- Michingi, K.M.M. (2013), *As controvérsias da reforma educativa em Angola: uma análise crítica das percepções dos professores do 1º ciclo do Ensino Primário*, Dissertação de mestrado em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL [Online], <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6410/1/TESE%20KESITA%20FINAL%20%283%29.pdf>, última consulta em 17 de Outubro de 2014.

- Ministério do Plano, Gabinete do Ministro-Portugal (1992), *Estratégia de crescimento económico 1993-1997 (PROJ. ANG/89/018 PNUD)*, Lisboa, Gabinete do Ministro.
- Miranda, F. (2000), *Angola: o futuro é possível*, Lisboa, Vega Editora.
- Mkandawire, T. (1992), Adjustment, Political Conditionality and Democratisation in Africa, Comunicação apresentada à Conferência 7^{me} *Assemblée Générale sur le Processus de Démocratisation en Afrique: Problèmes et Perspectives (Dakar, 10-14 Février 1992)*, Dakar, CODESRIA (Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique).
- Mónica, M.F. (1978), *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista 1926-1930*, Lisboa, Editorial Presença.
- Montandon, C. (1987a), «Pratiques Educatives. Relations avec l'École et Paradigme Familial», in C. Montadon e P. Perrenoud, *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible? Vers l'Analyse Sociologique des Interactions entre la Famille et l'École*, Berne, Peter Lang, pp. 169-229.
- Montandon, C. (1987b), «L'Essor des Relations Famille-École: Problèmes et Perspectives», in C. Montadon e P. Perrenoud, *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible? Vers l'Analyse Sociologique des Interactions entre la Famille et l'École*, Berne, Peter Lang, pp. 23-47.
- Montandon, C. (1991), *L'École dans la Vie des Familles. Ce qu'en Pense les Parents des Élèves du Primaire Genevois*, Genève, Cahiers du Service de la Recherche Sociologique (Cahier 32).
- Montandon, C. (1994), «L'Articulations entre les Familles et l'École», in G. Vincent (org.), *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 149-171.
- Monteiro, M.F.A.D. et al. (2010), «Opção pelo curso de medicina em Angola: o caso da Universidade Agostinho Neto», *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol. 34, nº 3, pp. 346-354.
- Moreira, M.M. (1997), Escolas populares: respostas da sociedade às insuficiências do Estado da Guiné-Bissau no domínio da educação, Dissertação de mestrado em Estudos Africanos (especialização em Desenvolvimento Social e Económico em África: Análise e Gestão), Lisboa, ISCTE.
- Moscovici, S. (1976), *La Psychanalyse: Son Image et son Publique*, 2^{me} ed., Paris, PUF, pp. 61-64

- Munana, G.R. (2010), Estudo da satisfação profissional dos professores angolanos em função de variáveis sociodemográficas e profissionais, Dissertação de mestrado em Psicologia (área de especialização em Psicologia Pedagógica), Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Murteira, M. (1995), «Economias e sociedades em transição na África lusófona», *Lusotopie 1995 (Transitions Libérales en Afrique Lusophone)*, pp. 349-358.
- Neto, T.J.A.S. (2005), Contribuição à história da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e independência, Tese de doutoramento em Educação, Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- Neuenschwander, M. *et al.* (2007), «Parents Expectations and Student Achievement in Two Western Nations», *International Journal of Behavioural Development*, nº 31, pp. 594-602.
- Ngalasso, M.M. (1996), «Introduction au Thème - Démocratie: Le Pouvoir des Mots», *Politique Africaine*, nº 64 (Démocratie: Le Pouvoir des Mots), pp. 3-17.
- Nguluve, A.K. (2006), Política educacional angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas, Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Nogueira, M.A. (2004), «Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão», *Revista Brasileira de Educação*, 26, pp. 133-144.
- Nogueira, M.A. (2005), «A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas», *Análise Social*, vol. XL, nº 176, pp. 563-578.
- Nonoyama-Tarumi, Y. (2008), «Cross-National Estimates of the Effects of Family Background on Student Achievement: a Sensitivity Analysis», *International Review of Education*, vol. 54, nº 1, pp. 57-82.
- Nóvoa, A. (org.) (1999), *Profissão professor*, 2ª ed., Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, A. e Popkewitz, T.S. (orgs.) (1992), *Reformas educativas e formação de professores*, Lisboa, Educa.
- Oliveira, W. (2009), «Angola: génese dos colégios» [Online], <http://www.opais.net/pt/dossier/?id=2025&det=12309&mid=> [20-03-2009], última consulta em 10 de Abril de 2014.

- Olivier de Sardan, J.-P. (1975a), «Afrique: Qui Exploite Qui? – À Propos de Samir Amin et des Bourgeoisies d'État Africaines», *Les Temps Modernes*, n° 346, pp. 1506-1551.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1975b), «Afrique: Qui Exploite Qui? (Continuação)», *Les Temps Modernes*, n° 347, pp. 1744-1775.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2005), *Anthropology and Development: Understanding Contemporary Social Change*, London e New York, Zed Books.
- Otayek, R. (1991), «Organisations et Compétitions Politiques», in C. Coulon e D.-C. Martin (orgs.), *Les Afriques Politiques*, Paris, Éditions La Découverte (Textes à l'Appui).
- Otayek, R. (2004), «Civil Society and Democracy: A Critical and Comparative View from an African Perspective», in M.C. Ercolessi e A. Triulzi (orgs.), *State, Power and New Political Actors in Postcolonial Africa*, Milano, Feltrinelli, pp. 131–152.
- Ou, S.R. e Reynolds, A.J. (2014), «Early Determinants of Postsecondary Education Participation and Degree Attainment: Findings From an Inner-City Minority Cohort», *Education and Urban Society*, vol. 46, n° 4, pp. 474-504.
- Pacheco, F. (1994), *Democracia e sociedade civil em Angola*, Luanda [pp. 1-8; texto policopiado com o cabeçalho 'Maka na União', datado de 30 de Agosto 1994; disponível no CIDAC].
- Pacheco, F. (2008), «Sociedade civil em Angola: ficção ou agente de mudança?», in N. Vidal e J.P. Andrade (orgs.), *Sociedade civil e política em Angola. Enquadramento regional e internacional*, Luanda e Lisboa, Edições Firmamento, pp. 115-128.
- Pacheco, F. e Roque, S. (1995), «Les 'Déplacés' en Angola: La Question du Retour», *Lusotopie 1995 (Transitions Libérales en Afrique Lusophone)*, pp. 213-220.
- Pacheco, F. e Silva, J.M. (1991), *Identificação da problemática da educação e ensino em Angola em 1991*, Luanda.
- Paino, M. e Renzulli, L.A. (2013), «Digital Dimension of Cultural Capital. The (in)visible Advantages for Students Who Exhibit Computador Skills», *Sociology of Education*, vol. 86, n° 2, pp. 124-138.
- Pais, J.M. (1999), «Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos», in M. Pinto *et al.*, *As pessoas que moram nos alunos – ser jovem, hoje, na escola portuguesa*, Lisboa, Edições ASA, pp. 49-73.

- Pais, J.M. (2005), *Ganchos, tachos e biscoitos: jovens, trabalho e futuro*, 2ª ed., Porto, Âmbar.
- Paiva, F.B. (2009), *Mitos e factos no combate à corrupção: uma reflexão do estado da arte*, Dissertação de mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional, Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), Universidade Técnica de Lisboa.
- Palhares, J.A. (2013), Os jovens enquanto alunos perante a produção de resultados: a importância dos contextos e processos de educação não-escolares, Comunicação apresentada ao *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (Braga, 11-13 de Setembro)*, Braga, Universidade do Minho / Universidade da Coruña.
- Palmonari, A. e Doise, W. (1986), «Caractéristiques des Représentations Sociales», in W. Doise e A. Palmonari (orgs.), *L'Étude des Représentations Sociales*, Neuchâtel e Paris, Delachaux e Niestlé, pp. 12-33.
- Palos, A.C. (2003), Os jovens, a educação e o trabalho: estratégias de escolarização e projectos de futuro, Tese de doutoramento, Angra do Heroísmo, Universidade dos Açores.
- Palos, A.C. (2009), «A escolarização nos Açores: entre a massificação escolar e os limites da edificação da escola», in AAVV, *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, 2ª ed., vol. I (Comunicações), Lisboa, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 10-21.
- Patias, N.D. *et al.* (2012), «Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar», *Educação e Pesquisa* [Online], vol. 38, nº 4, pp. 981-996, <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/13.pdf>, última consulta em 08 de Outubro de 2013.
- Patrocínio, G. *et al.* (2012), Enfoque CTS sobre as tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de Angola, in *Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS* [Online], s.l.?, pp. 467-477, <http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/405/341>, última consulta em 16 de Outubro de 2014.
- Paulo Guerra, J. (2002), *Savimbi: vida e morte*, Lisboa, Bertrand Editora.
- Paulo, A.R. (2004), A reforma administrativa em Angola: Retrospectiva e perspectivas, Comunicação apresentada ao *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública (Madrid, 2-5 Nov.)*, Madrid.

- Paxe, I.P.V. (2014), Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação, Tese de doutoramento em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Pehrsson, K. et al. (2000), *Para uma igualdade entre mulheres e homens em Angola: um perfil das relações de género*, Stockholm, Agência Sueca de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (ASDI).
- Peixoto, J.P.M. (2005), «Desenvolvimento institucional e modernização administrativa em Angola: oportunidades e desafios no contexto da cooperação internacional», *ReRE – Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado* [Online], nº 2, <http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-2-JUNHO-2005-JO%C3%83O%20PAULO.pdf>, última consulta em 13 de Março de 2014.
- Pereira Coutinho, F. e Marques Guedes, A. (2007), «Sobre o sistema de governo em Angola - do centralismo ‘soviético’ ao ‘semi-presidencialismo’ transicional até à adopção de um sistema de governo *suis generis*», *Revista Negócios Estrangeiros*, nº 11.4 [Número Especial], pp. 64-90.
- Pereira, C. e Pedro, A. (2009), «Escola, democracia e participação dos alunos do 3º ciclo», in AAVV, *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, 2ª ed., vol. I (Comunicações), Lisboa, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 156-163.
- Pereira, M.V. (2005), «O Papel dos sindicatos na promoção da qualidade do ensino», in AAVV, *Colóquio sobre o ensino em Angola: o ensino que precisamos para a sociedade que queremos (Luanda, 26 a 29 de Maio de 2004)*, Luanda, Fundação Sagrada Esperança, pp. 159-168.
- Perrenoud, P. (1987), «Le Go-Between: Entre sa Famille et l'École, l'Enfant Messenger et Message», in C. Montadon e P. Perrenoud, *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible? Vers l'Analyse Sociologique des Interactions entre la Famille et l'École*, Berne, Peter Lang, pp. 49-87.
- Perrenoud, P. (1997), «A formação dos professores ou a ilusão do ‘deus ex machina’: reflexões sobre as relações entre o ‘habitus’ e a prática», in P. Perrenoud, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, 2ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote e IIE, pp. 91-113.
- Perrenoud, P. (2002), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.

- Perron, M. *et al.* (1999), *Les Trajectoires d'Adolescence: Stratégies Scolaires, Conduites Sociales et Vécu Psychoaffectif*, Série Enquête Régionale: Aujourd'hui, les Jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Groupe ÉCOBES (Études des Conditions de Vie et des Besoins de la Population), Cégep de Jonquière.
- Pestana, N. (2003), *As dinâmicas da sociedade civil em Angola*, Occasional Paper, Lisboa, CEA/ISCTE.
- Pestana, N. (2004), A classe dirigente e o poder em Angola, Comunicação apresentada ao *VIII Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais - Questão Social Novo Milénio (Coimbra, 16, 17 e 18 de Setembro)*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.
- Pestana, N. (2005), «Abordagem metodológica das classes sociais em Angola», *Lucere-Revista Académica da UCAN*, nº 2, pp. 55-71.
- Pestana, N. e Orre, A. (2014), «Para quando as autarquias em Angola? Se desafios são os mesmos, porquê adiar constantemente a sua implementação?», *Angola Brief*, [Online], vol. 4, nº 8 (August 2014), <http://www.cmi.no/publications/file/5204-para-quando-as-autarquias-em-angola.pdf>, última consulta em 19 de Outubro de 2014.
- Peterson, P.D. (2003), *O professor do Ensino Básico*, Lisboa, Editora Instituto Piaget.
- Pezarat Correia, P. (1996b), «As implicações da descolonização de Angola no conflito pós-independência», in M. Bravo (coord.), *Angola: a transição para a paz, reconciliação e desenvolvimento*, Lisboa, Hugin-Editores, pp. 31-54.
- Pimenta, M.E. (2012), *Amantes, concubinas ou esposas? Uma poligamia sincrética, secreta. Uma poligamia desestruturada*, Lisboa, Calçada das Letras.
- Pinçon, M. e Pinçon-Charlot, M. (2007), *Sociologie de la Bourgeoisie*, 3^{ème} ed., Paris, La Découverte.
- Pintassilgo, J. (2005), «A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal», in L.N. Xavier *et al.* (orgs.), *Escola, culturas e saberes*, Rio de Janeiro, Editora FGV / S.B.H.E., pp. 56-73.
- Pintassilgo, J. *et al.* (2010), *A formação de professores em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri.
- Pinto, C.A. (1995), *Sociologia da escola*, Lisboa, McGraw-Hill.

- Pires, E. L. (1987), «Não há um, mas vários insucessos», in AAVV, *O insucesso escolar em questão*, Cadernos de Análise Social da Educação, Braga, Universidade do Minho, pp. 11-15.
- Poulantzas, N. (1974), *Les Classes Sociales dans les Capitalismes Aujourd'hui*, Paris, Éditions du Seuil.
- Pourtois, J.P e Desmet, H. (1991), «Quelques Déterminants Familiaux de la Trajectoire Scolaire et Social», *Revue Française de Pédagogie*, nº 96, pp. 5-15.
- Pourtois, J.P *et al.* (1994), «Educação familiar e parental», *Inovação*, nº 7, pp. 289-305.
- Prado, G.B. (2013), As práticas de escolarização em duas gerações das camadas populares de Mariana/Minas Gerais: afinal, o que nos dizem as Memórias?, Dissertação de mestrado, Mariana, Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) (Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação).
- Prazeres Rodrigues, M. (2012), A Língua Portuguesa como Língua Segunda na Província do Huambo: Caracterização Educativa e Propostas Pedagógicas para a Formação de Professores do 1º Nível, Tese de doutoramento em Estudos Portugueses (Especialidade Ensino do Português), Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa [Online], <http://run.unl.pt/bitstream/10362/7878/1/volumeI.pdf> + <http://run.unl.pt/bitstream/10362/7878/2/volumeII.pdf>, última consulta em 25 de Outubro de 2014.
- Proteau, L. (1995), «Le Champ Scolaire Abidjanais: Stratégies Éducatives des Familles et Itinéraires Probables», *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, nº 3, pp. 635-653.
- Pureza, J. M. *et al.* (2007), *Do States Fail or Are They Pushed? Lessons Learned from Three Former Portuguese Colonies*, Oficina do CES, nº 273, Coimbra, CES.
- Quantin, P. (1995), «Les Élités Politiques Face aux Transitions Démocratiques», *L'Afrique Politique 1995 (Le Meilleure, le Pire et l'Incertain)*, pp. 277-285.
- Quantin, P. (org.) (2004), *Voter en Afrique. Comparaisons et Différentiations*, Paris, L'Harmattan.
- Quiangodi, J.P. (2008), O perfil ocupacional do pedagogo: percepção dos estudantes do ISCED-Luanda e dos representantes da sociedade, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.

- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*, 2ª ed., Lisboa, Gradiva.
- Ramphele, M. (2004), «The Path to Education: A Multidimensional Approach», *Development Outreach*, vol. 6, nº 1, p. 3.
- Resende, J.M. (2003), *O engrandecimento de uma profissão: os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo – das formas de justificação às gramáticas de acção: aquilo a que os docentes se referenciam para engrandecer a sua profissão*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Resende, J.M. (2010), *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Resende, J.M. e Caetano, P. (2013), «Da philia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar?», in M.M. Vieira *et al.* (eds.), *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto* [Online], Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, pp. 133-144, http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/ICS_MMVieira_Pais_Habitar_LEN.pdf, última consulta em 05 de Outubro de 2014.
- Resende, J.M. e Gouveia, L. (2012), «Porque se mobilizam os professores? Juízos plurais sobre o que é ser ‘um profissional de ensino’. Análise exploratória», in *Atas do VII Congresso de Sociologia - Sociedade: crise e reconfigurações* [Online], Porto, APS, http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1307_ed.pdf, última consulta em 09 de Outubro de 2014.
- Resende, J.M. *et al.* (2014), «Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar», *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, vol. 7, nº 1, pp. 11-38.
- Ricoy, M.C. e Couto, M.J.V.S. (2014), «As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados na universidade», *Educação e Pesquisa* [Online], pp. 1-17, <http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1422.pdf>, última consulta em 08 de Junho de 2014.
- Robalo, A.A.P. e Gouveia, L.B. (2013), *Aplicação das TICs no Instituto Superior de Ciências de Educação: uma nova metodologia para o currículo de Informática* [Online], Relatório Interno TRS 02/2013, Porto, Universidade Fernando Pessoa, http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3946/1/RI_trs_2_2013.pdf, última consulta em 16 de Outubro de 2014.

- Roca, Z. (2000), *As crianças de rua em Angola – um estudo das necessidades e dos potenciais para a introdução do Ensino Básico Informal e da Formação Profissional*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Rocha, M.J.A. (2004), *Opiniões e reflexões: colectânea de artigos, conferencias e palestras sobre Angola, África e o Mundo*, Luanda, Centro de Estudos e Investigação Científica, Universidade Católica de Angola.
- Rocha, M.J.A. (2006), *Integração económica regional e os desafios para Angola*, Comunicação apresentada ao *IV Encontro de Economistas de Língua Oficial Portuguesa (Luanda, 11, 12 e 13 de Abril)*, Luanda, Universidade Lusíada de Angola.
- Rodrigues, C.U. (2003), *Recomposição social e urbanização em Luanda*, Occasional Paper nº 9, Lisboa, CEA/ISCTE.
- Rodrigues, C.U. (2006), *O trabalho dignifica o homem: estratégias de sobrevivência em Luanda*, Lisboa, Edições Colibri.
- Rodrigues, C.U. (2012), «Pobreza em Angola: efeito da guerra, efeitos da paz», *Revista Angolana de Sociologia*, nº 9, pp. 113-123.
- Rodrigues, M.L. (2010), *A escola pública pode fazer a diferença*, Coimbra, Edições Almedina.
- Roldão, C. et al. (2009a), «Desempenho escolar: do ensino básico à entrada no ensino secundário», in AAVV, *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, 2ª ed., vol. I (Comunicações), Lisboa, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 22-46.
- Romanelli, R. et al. (orgs.) (2013), *Família e escola: novas perspectivas de análise*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- Rosenbaum, J.E. (2011), «The Complexities of College for All: Beyond Fairy-Tale Dreams», *Sociology of Education*, vol. 84, nº 2, pp. 113-117.
- Ruquoy, D. (1997), «Situação de entrevista e estratégia do entrevistador», in L. Albarello et al., *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 84-116.
- Sá, V. (2007), «Associações de pais e associações de estudantes: articulações débeis e agendas em tensão», in P. Silva (org.), *Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*, Porto, Profedições, pp. 231-250.

- Samasse, G.C. (2011), O entendimento que os professores têm da escola do Ensino Primário, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Samba, S.J. (2014), *Adolescência em situação de risco e a educação social em Luanda*, Jundiaí-SP, Paco Editorial.
- Samoff, J. (1990), «A durabilidade da modernização», *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº 12/13, pp. 331-353.
- Sampaio da Silva, R.M. (2011), Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola, Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português), Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Sandbrook, R. (1987), «Personnalisation du Pouvoir et Stagnation Capitaliste: L'État Africain en Crise», *Politique Africaine*, nº 26, pp. 15-40.
- Santana, A. (2006), *Political Parties and Political Evolution in Angola / Os partidos e a evolução política em Angola*, Johannesburg, EISA Research Report nº 28.
- Santiago, R. (1993), As representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural, Tese de doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Santos, M. (2014), A participação do aluno no processo de gestão democrática da Escola de Formação de Professores da Lunda Norte – Angola, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de especialização: Administração e Gestão Educacional), Évora, Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais [Online], <http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/10916/1/Disserta%c3%a7ao%20Santos%20Mario.pdf>, última consulta em 17 de Outubro de 2014.
- São Pedro, M.E. (coord.) (2002), *A formação de nível Secundário e a inserção profissional*, Lisboa, OPES-DES/DAPP-Ministério da Educação.
- Sarmiento, T. e Freire, I. (2011), «Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania», *Revista ELO*, nº 18 (A cidadania e a democracia nas escolas), pp. 37-49.
- Schubert, J. (2013), «'Democratização' e consolidação do poder político em Angola no pós-guerra», *Relações Internacionais* [Online], nº 37, pp. 79-98, <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/ri/n37/n37a07.pdf>, última consulta em 19 de Outubro de 2014.

- Schultz, W. (2005), *Measuring the Social-Economic Background of Students and Its Effects on Achievement in PISA 2000 and PISA 2003*, Paper preparado para o Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Seabra, T. (1997), «Estratégias familiares de educação das crianças», *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 23, pp. 49-70.
- Seabra, T. (2006), «A escola do ponto de vista das crianças: avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória», *Cidades - Comunidades e Territórios*, nº 12/13, pp. 105-119.
- Seabra, T. (2012), «Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa», *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, pp. 185-210.
- Sebastião, J. (1998), *Crianças da rua: modos de vida marginais na cidade de Lisboa*, Oeiras, Celta Editora.
- Sebastião, J. (2009), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Seco, G.M. (2002), *A satisfação dos professores: teorias modelos e evidências*, Porto, Edições Asa.
- Seixas, A.M. (2002), «Teorias do Estado e a educação», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 36, pp. 531-543.
- Seixas, A.M. e Ferreira, A.G. (2006), «Dimensões ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX», *Estudos do Século XX*, nº 6, pp. 255-282.
- Sekhar, C.S.C. (2010), «Fragile States: The Role of Social, Political, and Economic Factors», *Journal of Developing Societies*, vol. 26, nº 3, pp. 263-293.
- Senguahanga de Carvalho, A.F.S. (2011), *As representações dos pais/encarregados de educação sobre a escola e o desempenho escolar dos seus educandos*, Trabalho final de licenciatura, Luanda, ISCED-Luanda.
- Sermet, G. (1985), *Ce que les Enseignants Attendent des Parents. Entretiens avec des Maîtres Primaires*, Genève, Service de la Recherche Sociologique.

- Shivji, I.G. (1980), «L'État dans les Formations Sociales Dominées d'Afrique: Quelques Problèmes Théoriques», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XXXII, nº 4, pp. 784-796.
- Sidalina Almeida, M. (2009), «Jovens, percursos e transições entre a escola regular e o mundo do trabalho: formas e temporalidades identitárias e mundos vividos da formação profissional», in AAVV, *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, 2ª ed., vol. I (Comunicações), Lisboa, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 63-72.
- Silva Neto, A.B. (2005), *Situação do Sector da Educação em 2003*, Luanda, Edições Kulonga.
- Silva, A.L.C. (1997), O processo cabo-verdiano de transição para a democracia, Dissertação de mestrado em Estudos Africanos (especialização em Desenvolvimento Social e Económico em África: Análise e Gestão), Lisboa, ISCTE.
- Silva, E.A. (2004), O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola), Tese de doutoramento, Braga, Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, E.A. (2009), «Autonomia e liberdade académicas», *Revista Angolana de Sociologia*, nº 3, pp. 9-29.
- Silva, E.A. (2011a), «Ser criança no meio rural em Angola: infância, tradição, educação e cidadania», in V.R. Müller (org.), *Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos* [Online], Maringá-PR, EDUEM (Editora da Universidade Estadual de Maringá), pp. 19-62, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16559>, última consulta em 13 de Outubro de 2014.
- Silva, E.A. (2011b), «Tradição e identidade de género em Angola: ser mulher no mundo rural», *Revista Angolana de Sociologia*, nº 8, 21-34.
- Silva, E.A. (2012), «Universidade Agostinho Neto. *Quo vadis?*», Luanda, Kilombelombe.
- Silva, E.A. e Bondo, P.F. (orgs.) (2011), *Actas do I Encontro Nacional das Ciências da Educação: Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação (Luanda, 28 a 30 de Maio de 2008)*, Braga, CIEd (Centro de Investigação em Educação da Universidade de Minho) / EDUAN (Editora da Universidade Agostinho Neto).
- Silva, J.P. (1969), *Toda educação aponta para a integração*, Luanda.

- Silva, P. (2010), «Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português», *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, pp. 443-464.
- Silva, P. (2013), «Escolas, famílias e desigualdades sociais», in A.M. Diogo e F. Diogo (orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 71-80.
- Silva, P. (org.) (2007), *Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*, Porto, Profedições.
- Silva, P. e Stoer, S.R. (2005), «Do pai colaborador ao pai parceiro: a reconfiguração de uma relação», in S.R. Stoer e P. Silva (orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*, Porto, Porto Editora, pp. 13-28.
- Silveirinha, T. e Costa, J.A. (2007), As Explicações na perspectiva da oferta: alguns dados de um estudo de caso, Comunicação apresentada ao *IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/III Congresso Nacional do Forum Português de Administração Educacional. O Governo das Escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação (Lisboa, 12, 13 e 14 de Abril)*, Lisboa.
- Simão, P. (2005), «Políticas públicas para o sector da educação», in AAVV, *Colóquio sobre o ensino em Angola: o ensino que precisamos para a sociedade que queremos (Luanda, 26 a 29 de Maio de 2004)*, Luanda, Fundação Sagrada Esperança, pp. 19-31.
- Sirin, S.R. (2005), «Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research», *Review of Educational Research*, vol. 75, nº 3, pp. 417-453.
- So, A.Y. (1990), *Social Change and Development: Modernization, Dependency, and World System Theories*, London, Sage Publications.
- Sommerville, K. (1993), «The Failure of Democratic Reform in Angola and Zaire», *Survival*, vol. 35, nº 3, pp. 51-77.
- Sousa Silva, C. e Prata, N. (2002), A sobrevivência da criança e a política social na Angola, *Conferência Internacional de Dakar (A Sobrevivência da Criança, 9 a 13 de Dezembro)*, Bay Area International Group, Monograph Series vol. 1, nº 4-2, Berkeley, University of California.
- Sousa, A.F. (2014), *Manual de Direito Administrativo Angolano*, Porto, Vida Económica.

- Sousa, B. (2006), «Eleições e estabilidade» in N. Vidal e J.P. Andrade (orgs.), *O processo de transição para o multipartidarismo em Angola*, Luanda e Lisboa, Edições Firmamento, pp. 311-319.
- Sousa, M.A. (1997), *Informal Sector in Luanda: Contribution for a Better Understanding*, Luanda.
- Staff, J. *et al.* (2010), «Adolescent Work Intensity, School Performance, and Academic Engagement», *Sociology of Education*, vol. 83, nº 3, pp. 183-200.
- Stoer, S.R. (1982), *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Stoer, S.R. (2008a), «Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal», *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp. 113-132.
- Stoer, S.R. (2008b). «A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou ‘disfarce humanista’?», *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp. 17-48.
- Stoer, S.R. (2008c), «Os diplomas académicos também sofrem de inflação», *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp. 101-105.
- Teixeira, M. (1995), *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*, Lisboa, McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2001), *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Terrail, J.-P. (1997), «La Sociologie des Interactions Famille/École», *Sociétés Contemporaines*, nº 25, pp. 67-83.
- Tertuliano, M.J.S. (2010), Famílias de camadas populares e escola: discursos e práticas na escolarização dos filhos, Dissertação de mestrado em Educação, São João Del-Rei - Minas Gerais, Universidade Federal de São João Del-Rei, Departamento de Ciências da Educação [Online], http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DISSERTACAO_FINAL.pdf, última consulta em 02 de Junho de 2014.
- Thin, D. (2010), «Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia», *Educação e Pesquisa* [Online] vol. 36 [Número Especial], pp. 65-76 [Trad. M.V. Moraes], <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea06.pdf>, última consulta em 06 de Junho de 2013.

- Tibúrcio, L. (1979), «Educação e trabalho capitalista: perspectiva histórica e ideias dominantes», *Análise Social*, vol. XV, nº 57, pp. 179-186.
- Tonucci, F. (1986), «Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva», *Análise Psicológica*, vol. 5, nº 1, pp. 169-178.
- Torres Santomé, J. (2006), *A desmotivação dos professores*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- Torres, L.L. (1997), *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*, Oeiras, Celta Editora.
- Touraine, A. (1996), *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Vala, J. (1993), «Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social», in J. Vala e M.B. Monteiro (coords.), *Psicologia social*, 3ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 353-384.
- Valadares, J.L. et al. (2013), «Brasil e Angola: convergências e divergências epistemológicas sobre os modelos de Administração Pública», *Revista de Ciências da Administração*, vol. 15, nº 36, pp. 131-142.
- Van der Winden, B. (ed.) (1996), *A Family of the Musseque: Survival and Development in Post-War Angola*, Oxford, One World Action e WorldView Publishing.
- Van Haecht, A. (1992), *L'École à l'Epreuve de la Sociologie: Questions à la Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Van Velsen, J. (1967), «The Extended-Case Method and Situational Analysis», in A.L. Epstein (dir.), *The Craft of Social Anthropology*, London, Tavistock, pp. 129-152.
- Van Zanten, A. (1985), «L'École en Milieu Rural: Réalités et Représentations», *Revue Française de Pédagogie*, vol. 73, pp. 41-46.
- Van Zanten, A. (1988), «Les Familles face à l'École. Rapports Institutionnels et Relations Sociales», in P. Durning (org.), *Education Familiale: Un Panorama des Recherches Internationales*, Paris, MIRE/Matrice, pp. 185-207.
- Van Zanten, A. (1996), «Stratégies Utilitaristes et Stratégies Identitaires des Parents Vis-à-Vis de l'École: Une Relecture Critique des Analyses Sociologiques», *Lien Social et Politiques - RIAC* [Online], nº 35, pp. 125-135, <http://www.erudit.org/revue/lsp/1996/v/n35/005124ar.pdf>, última consulta em 24 Maio de 2014.

- Van-Dúnem, T. (2012), «Residências transformadas em escolas no Cazenga» [Online], <http://www.opais.net/pt/opais/?det=25216> [20-01-2012], última consulta em 10 de Abril de 2014.
- Venâncio, J.C. (2012), «Historicismo, ciência e poder de classificação. Reflexões em torno da problemática da democracia em África e em Angola», *Revista Angolana de Sociologia*, nº 10, pp. 35-48.
- Ventura, M. (2003), *O stress traumático e suas sequelas nos adolescentes do sul de Angola*, Luanda, Editorial Nzila.
- Vera Cruz, E.C.F.C. (2008), «Os desafios do ensino superior em Angola. O lugar e o papel das ciências sociais na construção do país e do futuro dos angolanos», *Revista Angolana de Sociologia*, nº 1, pp. 85-92.
- Vera Cruz, E.C.F.C. (2011), *Ser jovem em Angola: valores e identidade(s) dos estudantes universitários angolanos*, Tese de doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Vicente, J. (1995), *O Desafio industrial de Angola*, Luanda, Instituto Nacional do Livro.
- Vidal, N. (2013), *Angolan Civil Society Organisations: Political Reformists vs Political Confrontationists*, Paper apresentado ao Meeting Baltimore (November 2013), African Studies Association (ASA) [Online], <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2978>, última consulta em 20 de Outubro de 2014.
- Vidal, N. e Andrade, J.P. (orgs.) (2006), *O processo de transição para o multipartidarismo em Angola*, Luanda e Lisboa, Edições Firmamento.
- Vidal, N. e Andrade, J.P. (orgs.) (2008), *Sociedade civil e política em Angola. Enquadramento regional e internacional*, Luanda e Lisboa, Edições Firmamento.
- Vieira da Silva, M.C.P.C. (2008), *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*, Lisboa, Edições Colibri.
- Vieira Lopes, F. (2004), «Os desafios de democratização», in G. Meijer (coord.), *Accord, 15 (Da paz militar à justiça social? O processo de paz angolano)*, Londres, Conciliation Resources, pp. 54-57.
- Vieira, L. (2007), *Angola: a dimensão ideológica da educação, 1975-1992*, Luanda, Editorial Nzila.
- Vieira, M.M. (2005), «Vers une Logique de Certification Scolaire? La Formation des Héritiers au Portugal», *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, nº 39, pp. 79-91.

- Vieira, M.M. (2006), «Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social», *Revista Interações* [Online], nº 2, pp. 291-305, <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/215/1/B13.pdf>, última consulta em 07 de Maio de 2013.
- Vieira, M.M. (2013), «Pais desorientados? O apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza», in M.M. Vieira *et al.* (eds.), *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto* [Online], Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, pp. 51-64, http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/ICS_MMVieira_Pais_CLN.pdf, última consulta em 02 de Outubro de 2014.
- Vieira, M.M. *et al.* (2013), «Em busca de si: a construção das escolhas escolares no Ensino Secundário Português», *Educação em Revista* [Online], vol. 14, nº 2, pp. 7-24, http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/ICS_MMVieira_EmBusca.pdf, última consulta em 07 de Outubro de 2014.
- Vieira, R. (1999), *Historias de vida e identidades: professores e interculturalidade*, Porto, Edições Afrontamento.
- Vincent, C. (2000), *Including Parents? - Education, Citizenship and Parental Agency*, Buckingham, Open University.
- Vinyals, L. (2002), *O financiamento público dos sectores sociais em Angola*, Cascais e Luanda, Principia e OIM (Organização Internacional para as Migrações).
- Vletter, F. (2002), *A promoção do sector micro-empresarial urbano em Angola: contribuições para uma estratégia de redução da pobreza*, Cascais e Luanda, Principia e OIM/PNUD.
- Wang, X. (2012), «Stability of Educational Expectations Among Baccalaureate Aspirants Beginning at Community Colleges», *Community College Review*, vol. 40, nº 4, pp. 300-319.
- Whitty, G. (1996), «Autonomia da escola e a escolha parental: direitos do consumidor *versus* direitos do cidadão na política educativa contemporânea», *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 115-139.
- Woessmann, L. (2007), *Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OCDE Countries*, Working Paper nº 0702, Munich, PEPG, CESIFO e IZA.

- Woessmann, L. e Schultz, G. (2007), *School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*, Education Working Paper nº 14, Paris, OCDE Directorate of Education - EDU/WKP.
- Wright, E.O. (1993), «Reflexionando, una Vez Más, Sobre el Concepto de Estructura de Clase», in J. Carabaña e A. Francisco (orgs.), *Teorías Contemporáneas de las Clases Sociales*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, pp. 17-125.
- Yaro, Y. (1995), «Les Stratégies Scolaires des Ménages au Burkina Faso», *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, nº 3, pp. 675-696.
- Yoba, C.P.C. e Chocolate, F.A.M. (2010), A educação social e a contribuição das famílias em Angola, Comunicação apresentada ao *III Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo (SP) [Online], http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100003&lng=en&nrm=isso, última consulta em 27 de Abril de 2014.
- Zago, N. (2012), «A relação escola-família nos meios populares – apontamentos de um itinerário de pesquisas», in J. Dayrell *et al.* (orgs.), *Família, escola e juventude – olhares cruzados Brasil-Portugal*, BH, Editora UFMG, pp.132-150.
- Zassala, C. (2005), *O jovem angolano e a escolha profissional*, Luanda, Edições Kulonga.
- Zau, F. (2009), *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*, Luanda, Movilivros.
- Zenhas, A. *et al.* (2013), ‘Os nossos pais vieram ler à nossa turma’: um olhar para a relação escola-família do ponto de vista da criança, Comunicação apresentada ao *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (Braga, 11-13 de Setembro)*, Braga, Universidade do Minho / Universidade da Coruña.
- Zéroulou, Z. (1988), «La Réussite Scolaire des Enfants d’Immigrés. L’Apport d’une Approche en Termes de Mobilisation», *Revue Française de Sociologie*, vol. 29, nº 3, pp. 447-470.

Fontes Oficiais Angolanas

Anuários do ensino relativos a 1964-1972 (1968-1974), 8 vols., Luanda.

CAARE (2010), *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda.

Conselho de Ministros (2001), *Estratégia integrada para a melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*, Luanda.

- DNRH (2003), *Gestão de Recursos Humanos*, Comunicação apresentada ao XVII Conselho Consultivo Alargado - Implementação do Novo Sistema de Educação (Luanda, 24, 25 e 26 de Junho de 2003), Luanda.
- DNSP (2002), *Plano estratégico nacional de saúde reprodutiva 2002-2006*, Luanda.
- DNSP, USAID/Angola e Advance Africa (2003), *Factores qualitativos que determinam a utilização deficiente dos serviços de planeamento familiar em Angola: resultados do exercício de mapeamento estratégico*, Luanda [Online], IRINNEWS.ORG <http://www.irinnews.org/print.asp?ReprotID=35861>, última consulta em 29 de Março de 2014.
- DPEL, Secção de Planificação (2001), *Relatório final - 2001*, Luanda.
- ESE (1993), *Opções para a reconstrução do sistema educativo. Estudo sectorial*, Tomo I, Luanda, UNESCO/UNICEF/MEC.
- GEPE (2003), Problemática dos investimentos no sector da educação, Comunicação apresentada ao XVII Conselho Consultivo Alargado do Ministério da Educação - Implementação do Novo Sistema de Educação (Luanda, 24, 25 e 26 de Junho de 2003), Luanda.
- Governo da República de Angola (2005), *Educação de qualidade para todos*, Luanda.
- Governo da República Popular de Angola (1994), «Angola: Programa Económico e Social do Governo para 1994 – Resumo», *Expresso* (Sábado, 19/05/1994), pp. 3-7.
- Governo de Angola (2005), *Estratégia de combate à pobreza*, Luanda.
- Governo de Angola (2010), *Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência*, Luanda (07dezembro).
- Governo de Angola (2011), *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*, Luanda (04 de Maio).
- Governo de Angola e PNUD (2003), *Documento do Projecto: ANG/03/011 - Programa de apoio ao desenvolvimento do sector micro e pequeno empresarial angolano*, Luanda.
- GPL-DPE (2005a), *Alunos Matriculados no Ensino de Base Regular, na província de Luanda*, Ano Lectivo 2005, Luanda.
- GPL-DPE (2005b), *Alunos Matriculados nas Escolas do Ensino de Adultos em 2005*, Luanda.

- GPL-DPE (2005c), *Dados estatísticos sobre a alfabetização dos anos 2000 até 2005*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005a), *Número de escolas e de salas de aula, por município, de acordo com os níveis de ensino (2005)*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005b), *Alunos Matriculados nos Institutos Médios Normais, Institutos Médios Técnicos e Centros Pré-Universitários, Ano Lectivo 2005*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005c), *Alunos Matriculados nos Institutos Médios Normais, Ano Lectivo 2005*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005d), *Alunos Matriculados nos Institutos Médios Técnicos, Ano Lectivo de 2005*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005e), *Alunos Matriculados nos Centros Pré-Universitários, Ano Lectivo 2005*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005f), *Relação de Institutos Médios Normais, Médios Técnico-Profissionais e Centros Pré-Universitários Públicos*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação e Estatística (2004), *Número de escolas e salas de aulas, por município, de acordo com os níveis de ensino, em 2004*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação e Estatística (2005a), *Quadro de percentagens (evolução do Ensino de Base Regular, província de Luanda), 2000-2004*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação e Estatística (2005b), *Alunos matriculados e aproveitamento do Ensino de Base Regular e Médio, província de Luanda (Ano Lectivo 2004)*, Luanda.
- GPL-DPE, Departamento de Planificação e Estatística (2005c), *Número de escolas por níveis de Ensino Particular em 2005*, Luanda.
- GPL-DPE, Secção para a Educação Especial (2005a), *Alunos portadores de deficiência matriculados na província de Luanda no ano 2005*, Luanda.
- GPL-DPE, Secção para a Educação Especial (2005b), *Mapa estatística das crianças diagnosticadas e fora do sistema de ensino na província de Luanda no ano 2005*, Luanda.
- INEE (2006), *Plano estratégico de desenvolvimento da educação especial em Angola 2007-2015*, Luanda.

- INIDE (2003a), *Currículo do Ensino Primário (Reforma Curricular)*, Luanda.
- INIDE (2003b), «Projecto da reforma do sistema da educação - componente INIDE: estratégia de formação de formadores e de professores experimentadores» (2003), Comunicação ao *XVII Conselho Consultivo Alargado - Implementação do Novo Sistema de Educação*, Luanda (24-26/06/2003).
- INIDE (2003c), *Guia Metodológico para Avaliação das Aprendizagens (Reforma Educativa)*, Luanda.
- INIDE (2004), *A avaliação das aprendizagens e os novos sistemas de avaliação*, Luanda.
- Instituto de Estatística (1993), *Caracterização da população deslocada e dos campos de recepção. Relatório final*, Luanda, MINARS/UNICEF.
- Instituto Nacional de Estatística (2009), *Inquérito Integrado sobre o Bem-estar da População (IBEP) (Dados preliminares)*, Luanda.
- Instituto Nacional de Estatística (2011), *Inquérito Integrado Sobre o Bem-Estar da População (IBEP) (2008-09) (Relatório analítico - vol. I)*, Luanda.
- Instituto Nacional de Luta Contra a Sida (2006), *Plano estratégico nacional para o controlo das infeções de transmissão sexual, VIH e SIDA 2007 a 2010*, Luanda.
- MAPESS (2000), *Programa de Reforma Institucional e Modernização Administrativa. Estudo sobre a macro-estrutura da administração pública angolana: uma abordagem preliminar*, Luanda.
- MAPESS (2002), *Programa indicativo do governo para a valorização da mão-de-obra nacional*, Luanda.
- MAPESS (2003), *Programa de Reforma Institucional e Modernização Administrativa. Administração pública: redução da intervenção directa do Estado e aumento da responsabilidade pública (Reestruturar e modernizar)*, Luanda.
- ME (1978), *Princípios de base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola*, Luanda.
- ME (1992), *Balanço sintético da educação e ensino de 1976-1991*, Luanda.
- ME (1995), *Plano-quadro nacional da reconstrução do sistema educativo (1995-2005) (Projecto)*, Luanda.
- ME (2001), *Percepções dos angolanos sobre o VIH/SIDA e seus níveis de desenvolvimento humano: inquérito à população em geral Luanda*, Luanda, PNUD e UNESCO.

- ME (2002), *Estatuto do subsistema do Ensino Geral*, Luanda.
- ME (2003a), *XVII Conselho Consultivo Alargado - Implementação do Novo Sistema de Educação: Programa (Luanda, 24, 25 e 26 de Junho)*, Luanda.
- ME (2003b), *Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar*, Luanda.
- ME (2003c), *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário (Reforma Curricular)*, Luanda.
- ME (2003d), *Currículo do 2º Ciclo do Ensino Secundário (Reforma Curricular)*, Luanda.
- ME (2003e), *Relatório explicativo do Cronograma da Reforma Educativa e da Estratégia de Implementação do Novo Sistema de Educação*, Luanda.
- ME (2003f), *Relatório explicativo dos Organigramas do Sistema de Educação*, Luanda.
- ME (2003g), *Orientações gerais para avaliações das aprendizagens na Educação Pré-Escolar*, Luanda.
- ME (2003h), *Plano nacional de capacitação de professores 2003-2004: orientações para a capacitação de Professores do Primeiro Nível*, Luanda.
- ME (2004a), *47ª Sessão da Conferência Internacional da Educação: relatório nacional*, Luanda.
- ME (2004b), *Documento final relativo à consulta pública sobre o Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos (21 a 24 de Abril de 2004)*, Luanda.
- ME (2008), *Evolução da educação e ensino em Angola (2002-2008)*, Luanda (Maio).
- ME (s.d.), *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (2008-2015): encargos financeiros*, Luanda.
- ME, Departamento de Estatística (2006), *Alunos Matriculados e Aproveitamento do Ensino Base Regular e Médio Particular 2005*, Luanda.
- ME, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos (1989/90), «Reformulação do sistema de educação e ensino», *Formação - Boletim do Conselho Nacional da Formação Profissional*, nº 1/2, Luanda.
- ME, Gabinete do Plano (1993), *Programa do sector da educação para 1993*, Luanda.
- ME, Gabinete do Vice-Ministro para a Reforma Educativa (2003), *Relatório explicativo e justificativo sobre a Comissão Nacional para a Reforma Educativa (CNRE)*, Luanda.

- ME, Reforma Educativa (2004), *Reforma do Ensino Técnico Profissional: Implementação do Projecto RETEP*, Jornadas de avaliação e reflexão relativas ao período 2001, 2002 e 2003 - Projectar 2004, Relatório dos Encontros realizados em Angola (Luanda e Sumbe) de 22 de Fevereiro a 05 de Março de 2004, Luanda.
- MEC (1999), *Programa indicativo sobre o género e educação da menina no contexto do sistema educativo*, Luanda.
- MEC (2002), *Estudo de caso do processo metodológico de elaboração do Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos em Angola*, Luanda.
- MEC e PNUD/UNICEF (2000), *Relatório sobre a situação e tendências do género em escolas do Ensino Geral na província de Luanda - Coordenação do projecto sobre género no contexto do sistema de educação e programa da educação da menina*, Luanda.
- MEC, Comissão Nacional de Educação para Todos (2001), *Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos 2001-2015 (Educação pública de qualidade para todos)*, Luanda.
- MEC, Direcção Nacional para a Educação Especial (2002), *Estatuto da Educação Especial*, Luanda.
- MED (1986), *Relatório de balanço do trabalho realizado pelo grupo de diagnóstico do MED*, Luanda.
- ME-DNEG (2005a), *Recuperação do Atraso Escolar Currículo Básico*, Luanda.
- ME-DNEG (2005b), *Documento Final do Primeiro Encontro Nacional para o Relançamento da Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar*, Luanda.
- ME-DNEG (2005c), *Anteprojecto de Regulamento de Exames Para Candidatos Auto-Propostos*, Luanda.
- ME-DNETP (2002), *Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico Profissional*, Luanda.
- ME-GEPE (2003), *Dados de Ensino de Base Regular e Ensino Médio/PUNIV, por província, 2003*, Luanda.
- ME-GEPE (2005a), *Número de alunos matriculados em cada nível de ensino, 1972/73-2005*, Luanda.
- ME-GEPE (2005b), *Taxas brutas e líquidas de escolarização por nível de ensino, 2000-2003*, Luanda.

- ME-GEPE (2005c), *Alunos matriculados na classe de Iniciação, por província, por sexo, 2000-2003*, Luanda.
- ME-GEPE (2005d), *Alunos matriculados no I Nível do Ensino de Base Regular, por província, por sexo, 2000-2003*, Luanda.
- ME-GEPE (2005e), *Alunos matriculados no II Nível de Ensino de Base Regular, por província, por sexo, 2000-2003*, Luanda.
- ME-GEPE (2005f), *Alunos matriculados no III Nível de Ensino de Base Regular, por província, por sexo, 2000-2003*, Luanda.
- ME-GEPE (2005g), *Estudantes de pós-graduação, 2001-2004*, Luanda.
- ME-GEPE (2005h), *Número de escolas e salas de aula no Ensino de Base Regular, 2000-2003*, Luanda.
- ME-GEPE (2005i), *Informação sobre o desenvolvimento da reforma educativa e do sistema de educação*, Luanda.
- ME-GEPE (2005j), *Construção de salas de aulas previstas, 2006 e 2010*, Luanda.
- ME-GEPE (2005l), *Corpo docente no Ensino de Base Regular, por sexo, 2000-2003*, Luanda.
- ME-GEPE (2005m), *Alunos matriculados por subsistema de ensino e por sexo, 2000-2003*, Luanda.
- ME-GEPE (2005n), *Proporção do orçamento da educação no Orçamento Geral do Estado 2000-2003*, Luanda.
- Memorando de Entendimento de Luena (2002), *Memorando de Entendimento Complementar ao Protocolo de Lusaka para a Cessação das Hostilidades e Resolução das Demais Questões Militares Pendentes nos Termos do Protocolo de Lusaka*, Luena (4 de Abril).
- MESCT (2012), *Rede de instituições de ensino superior em Angola. Dados estatísticos*, Luanda (mimeografado).
- Ministério da Família e Promoção da Mulher (2002), *Estratégia e programa quadro estratégico para a promoção da igualdade do género até 2005*, Luanda, Ministério da Família e Promoção da Mulher-Direcção Nacional do Direitos da Mulher, Centro de Documentação e Informação.
- Ministério das Finanças, Direcção Nacional do Tesouro, Gestão Fiscal (2004), *Relatório 2004: a economia colhe os dividendos da paz*, Luanda.

- Ministério do Planeamento (2001), *Angola-Comunidade Europeia*, Documento de estratégia e programa indicativo nacional para o período 2002-2007, Luanda.
- Ministério do Ultramar (1964), *A reforma do Ensino Primário no Ultramar*, Lisboa.
- MPLA (1997), *MPLA: desafios para o Século XXI*, Luanda.
- MPLA-PT (1985), *Projecto tese sobre o desenvolvimento social e a elevação do nível de vida do povo (2º Congresso)*, Luanda.
- MPLA-PT (1986), *Pela Unidade Nacional, Paz e Progresso Nacional*, Luanda-I.N.U.E.E., Luanda, Edições D.I.P. do Comité Central do MPLA-PT.
- MPLA-PT (1989), *Resolução do Comité Central do MPLA-Partido do Trabalho sobre a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola, XXIII Sessão, 23-29 Maio 1989*, Luanda (pp. 20-22).
- Projecto de Estatuto da Comissão Nacional para a Reforma Educativa (2003), Luanda.
- UAN (2002), *Relatório de Actividades de 2000/20001 e 2001/2002*, Luanda.
- UAN (2003), Contribuição para a definição de uma política de expansão da UAN, Comunicação apresentada ao XVII Conselho Consultivo Alargado do Ministério da Educação - Implementação do Novo Sistema de Educação (Luanda, 24, 25 e 26 de Junho de 2003), Luanda.
- UAN (2005), *Relatório Anual 2003/04*, Luanda.
- UAN, Senado Universitário (2003), *Regime académico: deliberação sobre Normas Gerais de Ensino e Avaliação*, Sessão do Senado Universitário de 22 de Abril, Luanda.
- Fontes de Organizações Internacionais**
- AFDB/OECD (2008), «Angola», in *African Economic Outlook* [Online], pp. 121-136, <http://www.oecd.org/dataoecd/3/49/40568599>, última consulta em 10 de Março de 2010.
- BIRD/BM (1990), *África subsariana - da crise até ao crescimento sustentável: estudo de uma perspectiva de longo prazo*, Washington.
- EISA (2005a), *Angola: First Civil War (1975-1992)* [Online], <http://www.content.eisa.org.za/old-page/angola-first-civil-war-1975-1992>, última consulta em 30 de Março de 2014.
- EISA (2005b), *Angola: Second Civil War (1992-2002)* [Online], <http://www.content.eisa.org.za/old-page/angola-second-civil-war-1992-2002>, última consulta em 30 de Março de 2014.

- EISA (2008), *Angola: Towards Peace and Democracy (2002-2007)* [Online], <http://www.content.eisa.org.za/old-page/angola-towards-peace-and-democracy-2002-2007>, última consulta em 30 de Março de 2014.
- Eurydice - Rede de Informação sobre Educação na União Europeia (1998), *O ensino secundário na União Europeia: estruturas, organização e administração*, Lisboa, Ministério da Educação (Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento).
- OCDE (2001), *Síntese - Directrizes do CAD para a redução da pobreza (Overview - The DAC Guidelines: Poverty Reduction)*, Paris.
- ONU (1994), *Revisão do Apelo Consolidado da Nações Unidas para Angola*, Luanda.
- ONU (1999), *Report of the Secretary-General on the United Nation in Angola*, Nova Iorque, Conselho de Segurança das Nações Unidas (documentos/1999/49 de 17 de Janeiro).
- PAM (2004), *Análise de vulnerabilidade em áreas rurais*, Luanda.
- PNUD (1991), *Projecto ANG/90/501: A formação e aperfeiçoamento no sector público administrativo da República Popular de Angola (Relatório preliminar)*, Luanda.
- PNUD (2000), *Políticas de redução da pobreza: procurando a equidade e a eficiência*, Luanda.
- PNUD (2013), *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013*, New York.
- PNUD/Angola (2005), *Relatório de Desenvolvimento Humano: construindo uma paz social (Angola 2004)*, Luanda.
- PNUD/Angola (2007), *Relatório de Desenvolvimento Humano*, Luanda.
- UNESCO (2003), *Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade (Relatório conciso)*, Paris.
- UNESCO, Instituto Internacional de Planeamento da Educação (2003), *Orçamentos e despesas de educação: perspectivas em Cabo Verde, Angola e Moçambique*, Paris.
- UNESCO-FIT Portugal/Angola (1992), *Angola: programa educacional de emergência para as crianças vítimas da guerra (edepa) (Documento preliminar)*, s.l.
- UNICEF (2003), *Situação Mundial da Infância 2004: meninas, educação e desenvolvimento*, New York, Brasília.
- UNICEF (2005), *Situação Mundial da Infância 2006: excluídas e invisíveis*, New York, Brasília.

UNICEF (2013), *Situação Mundial da Infância 2013: crianças com deficiência*, New York, Brasília.

UNICEF (2014), *The State of the World's Children 2014 in Numbers - Every Child Counts: Revealing Disparities, Advancing Children's Rights*, New York.

UNICEF/Angola (1996), *Children of Angola: From War to Peace*, Luanda.

UNICEF/Angola (1998), *Um futuro de esperança para as crianças de Angola: uma análise da situação da criança*, Luanda.

Estudos Estatísticos

AIP-Angola, Instituto de Pesquisa Económica e Social (2003), *Sinprof: resultados do inquérito de opinião aos professores - Projecto conjunto Sinprof e divisão dos Direitos Humanos da UNMA (Missão das Nações Unidas em Angola)*, Luanda.

CEIC/UCAN (2005), *Relatório Económico de Angola 2004*, Luanda, Mensagem.

Jovens Vida Associativa, Kandengues Unidos (2006), *O rosto da adolescência em Angola*, Luanda, UNICEF/Angola e Ministério da Juventude e Desportos.

LSAY (2006), *Austrália 2006* [Online], <http://www.acer.edu.au/research/projects/lsay/research.html>, última consulta em 13 de Janeiro de 2014.

ODES (2002), *Inquérito de percurso aos diplomados do Ensino Superior 2001: Síntese de resultados*, Lisboa, INOFOR.

OEVA (2002), *Relatório sobre a inserção profissional dos ex-formandos em 2001*, Lisboa, OEVA e Instituto do Emprego e Formação Profissional.

OEVA (2004), *Relatório sobre a inserção profissional dos ex-formandos em 2003*, Lisboa, OEVA e Instituto do Emprego e Formação Profissional.

OPES (2001), *Boletim Digitopes*, Lisboa, OPES - DES/DAPP - Ministério da Educação.

YITS (2006), *Canadá 2006* [Online], <http://www.pisa.gc.ca/yits.shtml>, última consulta em 12 de Janeiro de 2014.

Legislação

Decreto executivo nº 47/04, de 23 de Abril - Cria o Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA).

Decreto n.º 33/91, de 26 de Julho - Aprova o Estatuto Disciplinar dos Funcionários Públicos e Agentes Administrativos.

Decreto n.º 38-A/92, de 07 de Agosto - Cria a Universidade Católica de Angola (UCAN).

Decreto nº 43/02, de 3 de Setembro - Aprova o Estatuto do Ensino Privado Não Superior (e revoga o anterior Decreto nº 21/91, de 22 de Junho).

Decreto nº 5/95, de 7 de Abril - Aprova o Regulamento sobre o exercício da Força de Trabalho Estrangeiro não Residente e da Força de Trabalho Nacional Qualificada.

Decreto nº 6/01, de 19 de Janeiro - Aprova o Regulamento sobre o exercício da Força de Trabalho Estrangeiro não Residente e da Força de Trabalho Nacional Qualificada (e revoga toda a legislação anterior que contrarie o presente diploma).

Decreto nº 90/09, de 15 de Dezembro - Estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior.

Decreto Presidencial, nº 207/11, de 28 de Agosto - Regula a Abertura e Funcionamento do Ensino Privado não Superior (e revoga o anterior Decreto nº 43/02, de 3 de Setembro).

Decreto-lei do Conselho da Revolução nº 4/75, de 9 de Dezembro - Estabelece a Educação Pública Gratuita, impedindo o seu exercício por particulares.

Decreto-lei nº 16-A/95, de 15 de Dezembro - Estabelece as Normas do Procedimento e da Actividade Administrativa.

Decreto-lei nº 2/01, de 22 de Junho - Estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior.

Decreto-lei nº 2/05, de 14 de Janeiro - Aprova o Plano de Implementação Progressiva do Novo Sistema de Educação.

Decreto-lei nº 21/91, de 22 de Junho - Aprova a Abertura e Funcionamento de Estabelecimento de Ensino Particular não Superior.

Decreto-lei nº 21-A/92, Suplemento de 28 de Agosto (Suplemento de 28 de Agosto de 1992) - Aprova a Lei de Base do Sistema de Formação Profissional.

Decreto-lei nº 27/00, de 19 de Maio - Aprova o Regulamento e o Quadro de Pessoal dos Governos das Províncias, das Administrações dos Municípios e das Comunas.

Decreto-lei nº 28/07, de 07 de Maio - Autoriza a empresa CREA-Centro de Estudos de Angola, S.A.R.L., a abrir a Universidade Privada de Angola (UPRA), outrora ISPRA.

Decreto-lei nº 3/2008, de 4 de Março - Cria o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Administração da Educação.

Decreto-lei nº 40/80, de 14 de Maio - Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação.

Decreto-lei nº 44530, de 21 de Agosto de 1962 - Cria os Estudos Gerias Universitários de Angola e Moçambique.

Decreto-lei nº 48790, de 23 de Dezembro de 1968 - Aprova a passagem da designação Estudos Gerias Universitários de Angola para Universidade de Luanda.

Decreto-lei nº 5/09, de 7 de Abril - Cria as Regiões Académicas.

Decreto-lei nº 56/79, de 19 de Outubro - Cria a Educação Especial em Angola.

Decreto-lei nº 7/09, de 12 de Maio - Estabelece a Reorganização da Rede de Instituições de Ensino Superior Públicas, a Criação de novas Instituições de Ensino Superior e o Redimensionamento da Universidade Agostinho Neto.

Decreto-lei nº 7/2008, de 23 de Abril - Cria o Sistema de Avaliação de Desempenho da Educação.

Lei nº 10/88, de 02 de Julho - Aprova a Lei das Actividades Económicas.

Lei nº 10/94, de 31 de Agosto - Aprova a Lei das Privatizações.

Lei nº 12/91, de 6 de Maio - Aprova a Lei de Revisão Constitucional.

Lei nº 12-C/92, de 28 de Agosto - Aprova a Lei da Concessão de Titularidade e Aproveitamento da Terra.

Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro - Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação.

Lei nº 13/94, de 2 de Setembro - Aprova a Lei da Delimitação de Sectores de Actividades Económicas.

Lei nº 15/94, de 23 de Setembro - Aprova a Lei do Investimento Estrangeiro.

Lei nº 17/10, de 29 de Julho de 2010 – Aprova a Lei da Organização e do Funcionamento dos Órgãos de Administração Local do Estado.

Lei nº 2/00, de 11 de Fevereiro - Aprova a Nova Lei Geral do Trabalho (e revoga a Lei nº 6/81, de 24 de Agosto, 1ª Lei Geral do Trabalho).

Lei nº 20/90, de 15 de Dezembro - Aprova o Estatuto do Trabalhador Estudante.

Lei nº 3/10, de 29 de Março - Aprova a Lei da Probidade Pública.

Lei nº 9/91, de 20 de Abril - Aprova a Lei das Empresas Estatais.

Imprensa

Agência Angola Press (ANGOP), 24 de Agosto, 2004.

Agência Angola Press (ANGOP), 29 de Outubro, 2013.

Angola Actualidade, Setembro/Outubro, 2005, nº 11 (Edição dos Serviços de Imprensa da Embaixada de Angola em Portugal).

Angola News, August 25, 2005.

Angola News, November 7-8, 2005.

Angola News, September 22, 2005.

Development Workshop (2006a), Extractos da Imprensa Angolana sobre Questões Sociais e de Desenvolvimento, Luanda (Fevereiro).

Development Workshop (2006b), Extractos da Imprensa Angolana sobre Questões Sociais e de Desenvolvimento, Luanda (Junho).

Development Workshop (2006c), Extractos da Imprensa Angolana sobre Questões Sociais e de Desenvolvimento, Luanda (Janeiro).

Development Workshop (2006d), Extractos da Imprensa Angolana sobre Questões Sociais e de Desenvolvimento, Luanda (Maio).

Jornal de Angola, 2003, 21 de Novembro.

Jornal de Angola, 2004, 12 de Maio.

Jornal de Angola, 2005a, Junho [Dossier Zunga: pão rima com asfalto].

Jornal de Angola, 2005b, 30 de Janeiro.

Jornal de Angola, 2005c, 07 de Agosto.

NOVÁFRICA-Revista de Informação Africana (1990), nº 0 (Junho).

O País, 2 de Julho de 2010 [Online], <http://ensinoangola.com/2010/07/02/dividas-dos-estudantes-angolanos-afectam-faculdade-letras/index.html>, última consulta em 30 de Março de 2014.

Revista da Câmara de Comércio e Indústria Portugal-Angola (Dezembro 2003), nº 57 [«Negócios Angola, Portugal»].

ANEXOS

ANEXO I - OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

I.1 Estratégias metodológicas

Este anexo apresenta, de forma sintética, a estratégia metodológica adoptada nesta pesquisa, ressaltando os procedimentos utilizados. Parte das pesquisas iniciais, de carácter exploratório, que sustentam os desenvolvimentos analíticos ulteriores, explicita, num segundo momento, as técnicas de recolha e tratamento de dados e assinala, finalmente, dois apontamentos sobre a pesquisa de terreno, um respeitante ao trabalho do investigador e outro relativo ao contexto socioeconómico e político.

Das pesquisas iniciais ou trabalhos exploratórios

O quadro teórico-metodológico da presente pesquisa tem como referência as perspectivas sociológicas, em geral, e a sociologia da educação e ensino, em particular. Privilegia a pesquisa de terreno, valorizando a combinação de vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, e várias fontes de informação, e a confrontação das análises produzidas, por um lado, e atribuindo uma importância especial aos conhecimentos produzidos naqueles domínios sobre as realidades africanas e angolanas, por outro. Esta estratégia metodológica está em linha com as análises de situações concretas, assentes no método de caso alargado que procura produzir generalizações a partir de casos específicos (Van Velsen, 1967; Burawoy, 1998).⁶³⁰ O seu potencial reside na possibilidade de provocar uma melhoria substancial da compreensão e explicação do objecto analítico.

As análises iniciais, assentes em informações produzidas a partir das pesquisas documentais e dos inquéritos-piloto por questionário e por entrevista não-dirigida, no quadro do trabalho de terreno, constituíram elementos fundamentais às análises ulteriores, (re)orientando-as com ganhos significativos. Justificou-se, assim, a aposta feita numa estratégia metodológica que, além de ter possibilitado enfrentar com êxito alguns constrangimentos da pesquisa, mormente os ligados à acessibilidade das fontes de informação, à familiarização com o contexto da pesquisa e ao tempo de trabalho individual (Almeida e Pinto, 1986), tornou possível evidenciar os elementos essenciais à compreensão das práticas educativas estratégicas de alunos angolanos detentores de poucos recursos socioeconómicos e construir, assim, um modelo interpretativo das mesmas.

Os dados/informações passíveis de permitir compreender e explicar as práticas educativas estratégicas dos alunos, mormente as que se referem às escolhas escolares (estabelecimentos de ensino e tipos de formação/curso), conformam-se melhor aos níveis de ensino subsequentes ao Ensino de Base Regular (ou Primário). Com efeito, face à

⁶³⁰ Sobre as potencialidades e limites do método de caso alargado, cf., igualmente, Costa (1986), Almeida e Pinto (1986), Burgess (1997), Albarello (1997), Quivy e Campenhoudt (1998), Almeida (1999).

debilidade da oferta educativa, é nos subsistemas Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e Ensino Superior que os alunos enfrentam um dos mais fortes constrangimentos no acesso e permanência no sistema educativo, que os obrigam a recorrer aos escassos meios e estratégias que têm ao seu dispor para procurarem cumprir os seus objectivos escolares/profissionais presentes e futuros. Por outro lado, mais do que no Ensino de Base Regular (ou Primário), é nestes dois subsistemas de ensino que os alunos - adolescentes e adultos - dispõem de maior grau e margem de autonomia para actuarem, ainda que sujeitos a grandes condicionamentos. Assim, na primeira fase da pesquisa de terreno realizaram-se dois inquéritos-piloto. O inquérito-piloto por questionário foi aplicado aos alunos que frequentavam o Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e alguns - poucos - alunos que estudavam no Ensino de Base Regular (ou Primário). O inquérito-piloto por entrevista não-dirigida, por sua vez, foi aplicado a um conjunto mais diversificado de indivíduos. Entre eles contavam alunos a frequentar o Ensino de Base Regular (ou Primário), o Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), o Ensino Superior e, também, alunos excluídos do sistema de ensino; professores dos diversos subsistemas de ensino, investigadores, técnicos do Ministério da Educação, pais/encarregados de educação e responsáveis/colaboradores de organizações, como Associação dos Professores Angolanos (APA), Sindicato Nacional dos Professores (SINPROF) e Associação Nacional do Ensino Particular (ANEP); ou jornalistas de imprensa escrita que trabalham sobre educação e ensino. A inclusão destes interlocutores, nesse trabalho exploratório, ficaria a dever-se à pertinência dos contributos eventuais que pudessem dar para a definição e construção da problemática central, derivada dos conhecimentos especializados e vivências que deteriam dos problemas da educação e ensino em Angola, das suas acções e responsabilidades profissionais ou dos seus envolvimento no processo de escolarização dos alunos.

Estas pesquisas iniciais, que incluíam, igualmente, pesquisa documental, obedeciam, particularmente, aos propósitos de um trabalho exploratório que procurava, entre outros objectivos, proceder a uma abordagem prévia de algumas questões específicas da problemática central da pesquisa, obter um conhecimento mais aprofundado da realidade sobre a qual recaía a análise e consolidar os contactos/conhecimentos de potenciais pessoas e instituições a envolver na investigação ou validar a pertinência e eficiência dos instrumentos de pesquisa. Os dois inquéritos-piloto foram particularmente úteis no fornecimento de pistas sobre as condições socioeconómicas dos alunos, as suas percepções das realidades educativas, os seus projectos e expectativas escolares e profissionais, e algumas práticas educativas. A pesquisa documental viabilizou, por seu

turno, o acesso a materiais e informações específicas, de carácter técnico e científico, incluindo dados estatísticos diversos e literatura/estudos de carácter histórico, que se revelaram bastante importantes para a compreensão das realidades económicas, políticas e educativas angolanas. Estas pesquisas iniciais confirmariam, por conseguinte, a pertinência da estratégia metodológica adoptada. As análises então efectuadas deixariam antever, por exemplo, a insuficiência de dados/informações produzidos a partir apenas de um inquérito por questionário e, por isso, a necessidade e legitimidade do recurso a outras ferramentas, como o inquérito por entrevista, numa estratégia de combinação e complementaridade de instrumentos e de fontes de informação, e, bem assim, de aprofundamento dos múltiplos aspectos e questões analisadas.⁶³¹ Estariam em causa, com efeito, algumas limitações inerentes ao inquérito por questionário, associadas à superficialidade e fraca fiabilidade de algumas respostas dos inquiridos. As informações produzidas a partir do inquérito por entrevista, a par daquelas proporcionadas pelas análises dos dados do inquérito por questionário e da observação directa, apontavam para a necessidade do desenvolvimento de um esforço suplementar no sentido de garantir que todos os aspectos essenciais da pesquisa fossem abrangidos e tidos em consideração nesse processo global de produção de informação, mormente as características definidoras da população de referência.

Inquérito por questionário: da definição da amostra à aplicação do questionário

O segundo momento de trabalho de terreno foi pensado e executado tendo em consideração os resultados daquelas pesquisas iniciais. A definição e o desenho da amostra tiveram em consideração as características da população de referência, no quadro estrito da problemática e dos objectivos da análise. Esta população refere-se a alunos de ambos os sexos, pertencentes a grupos sociais desfavorecidos - grupos ou agregados familiares detentores de débeis condições socioeconómicas, traduzidas em baixos níveis de capital económico (património material, financeiro) e sociocultural (níveis de escolaridade); alunos que, no decurso dos seus percursos escolares, experimentaram, ou estariam prestes a experimentar, alguma forma de tomada de decisões e acções, mormente as escolhas escolares (áreas/cursos, estabelecimentos de ensino) - alunos, portanto, que concluíram, ou estariam prestes a concluir, o Ensino de Base Regular (ou Primário), prosseguiram, ou teriam tentado prosseguir, estudos no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e/ou no Ensino Superior,⁶³² ou foram excluídos do sistema de

⁶³¹Sobre as vantagens e desvantagens dos inquéritos por questionário e por entrevista, cf., entre outros, Costa (1986), Almeida e Pinto (1986), Javeau (1988), Foddy (1996), Burgess (1997), Albarello (1997), Ghiglione e Matalon (1997), Quivy e Campenhoudt (1998).

⁶³²A importância de critérios como conclusão do Ensino de Base Regular (ou Primário) e continuidade de estudos no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) ou Superior da população

ensino por diversas razões, mormente a escassez de lugares no sistema ou as debilidades socioeconómicas próprias e das famílias; alunos que frequentaram, ou estariam a frequentar, um ou mais tipos de ensino (público, privado, religioso ou ligado às instituições religiosas); alunos, finalmente, que detinham, ou não, algum contacto com o mundo do trabalho (trabalhador a tempo inteiro, a tempo parcial ou, mesmo, como voluntário), seja por vontade própria, seja por alguma forma de imposição, nomeadamente necessidades económico-financeiras próprias ou das respectivas famílias.

Relativamente ao Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), era necessário ter em consideração dois aspectos importantes: um, que devido, sobretudo, à existência de uma maior oferta do sistema de ensino em termos de infra-estruturas, o Ensino Médio Técnico (ou Secundário) e o Ensino Médio Normal (ou Secundário) integravam, em conjunto, um maior número de alunos que o Ensino PUNIV (ou Secundário - 2º Ciclo); outro, que a inconsistência estrutural do Sistema de Ensino de 1977 - sistema em vigor a par do Sistema de Ensino de 2001 (a segunda Reforma Educativa) - permitia aos alunos seguir formações ao nível do Ensino Superior com pouca (ou nenhuma) ligação com formações realizadas no nível precedente. Aquele primeiro aspecto fazia com que a entrada (inscrição/matrícula) no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) estivesse associada, sobretudo, à capacidade de o sistema de ensino integrar novos alunos, mais do que à capacidade ou oportunidade de estes efectuarem, verdadeiramente, as suas escolhas escolares. O segundo aspecto contribuía para a diminuição da relevância das diferenças dos tipos de ensino, áreas/vias/formações frequentados, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), para o prosseguimento de estudos ao nível do Ensino Superior, perante eventuais oportunidades de escolhas escolares dos alunos.⁶³³ Era necessário ter, igualmente, presente que é nas classes terminais (8ª, 12ª e 11ª) que os alunos se confrontam com as possibilidades ou oportunidades de fazerem escolhas escolares, pelo que devem integrar a amostra, sem deixar, no entanto, de se admitir a possibilidade de as

escolar a inquirir sobrepõe-se à pertinência do critério idade, tanto mais que, como se evidencia neste trabalho, idades superiores às previstas para os diferentes níveis de ensino surgem, na realidade socioeducativa angolana, como uma das características que marcam esses efectivos escolares.

⁶³³ Note-se, no entanto, que se a frequência dos diferentes tipos de ensino, área/via/curso, ao nível do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), emergia como algo não muito importante ou decisivo no que se referia à continuidade de estudos no nível seguinte, ela podia, todavia, apresentar-se, para os alunos (e famílias), com uma importância relativamente maior tomando em consideração o diploma obtido no final da formação. Com efeito, se ambos os tipos de ensino - Ensino Médio (Técnico e Normal) e Ensino PUNIV (Área de Ciências Sociais e Área de Ciências Exactas) - permitiam o prosseguimento de estudos, no Ensino Superior, apenas o primeiro previa a possibilidade de uma preparação/qualificação para o mundo laboral no imediato, no final da formação - possibilidade que muitos alunos (e famílias) não menosprezavam face às suas condições de debilidades socioeconómicas.

outras classes (9ª e 10ª) estarem representadas, caso as condições de realização do inquérito no terreno assim o permitam, situação que contribuía para maximizar o número de sujeitos inquiridos.

O desenho e a aplicação dos instrumentos de recolha e tratamento de dados deveriam obedecer a uma gestão adequada dos recursos escassos disponíveis - esforço, tempo e dinheiro -, que remetia para a necessidade de rentabilizar os conhecimentos adquiridos sobre o objecto analítico e o contexto da pesquisa. Optou-se por utilizar o inquérito por questionário para recolher dados junto de alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral), privilegiando este último nível de ensino, reservando ao inquérito por entrevista um processo de recolha de dados mais alargado, abrangendo, além dos alunos desses dois subsistemas de ensino, os que frequentavam o Ensino Superior e os que se encontravam excluídos do sistema de ensino. Previu-se aplicar o inquérito por questionário a uma amostra de 150 alunos, da 8ª à 12ª classes. Esse tamanho da população a inquirir satisfazia os objectivos da pesquisa de recolher dados junto de uma população escolar «particularmente homogénea» quanto às características que a definem (Albarelo, 1997: 58).

Observando integralmente as características da população de referência, e tomando em consideração a estrutura distributiva dos efectivos escolares no país, os alunos que integrariam a amostra deveriam frequentar o Ensino de Base Regular (ou Primário), numa proporção igual ou inferior a 5% da população escolar; o Ensino Médio (ou Secundário), incluindo Ensino Técnico e Ensino Normal, numa proporção superior a 50%; e, finalmente, o Ensino PUNIV (ou Secundário - 2º Ciclo), numa proporção inferior a 50% (quadro AI.1).⁶³⁴ Estes alunos frequentariam os anos terminais dos respectivos tipos de ensino (8ª, 12ª e 11ª), o que significa que teriam passado (ou estariam prestes a passar) por experiências de escolhas escolares à entrada do Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e/ou Ensino Superior. Assim, previu-se que os alunos que deveriam constituir a população inquirida distribuir-se-iam do modo como se segue: a proporção de alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) atingia 4,6%; a proporção de alunos do Ensino Médio (ou Secundário) atingia os 54,6%, sendo que o Ensino Médio

⁶³⁴ Como se ressaltou, os aspectos referidos acima respeitantes à capacidade de absorção dos diferentes tipos de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) e a pouca importância relativa daqueles tipos de ensino para a determinação de escolhas escolares no Ensino Superior sobrepunham-se à importância eventual que pudesse estar associada à diversidade destes tipos de ensino. A mesma realidade se observava quando se tratava das diferenças existentes no seio do próprio Ensino Médio, entre Ensino Médio Técnico e Ensino Médio Normal.

Técnico integrava 14,0% e o Ensino Normal 40,6%; e, por último, a proporção de alunos do Ensino PUNIV atingia 40,6%. Os alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) frequentariam a 8ª classe, os alunos do Ensino Médio (Técnico e Normal) frequentariam a 12ª classe e os alunos do Ensino PUNIV frequentariam a 11ª classe.

Quadro AI.1 Amostra, população escolar a inquirir por questionário

Tipos de Ensino, área/via/curso	Prevista		Realizada	
Ensino de Base Regular (ou Primário)	7	4,6%	4	2,9%
Ensino Médio (ou Secundário)	82	54,6%	77	56,2%
- Ensino Médio Técnico	[21]	[14,0%]	8	[5,8%]
- Ensino Médio Normal	[61]	[40,6%]	69	[50,4%]
Ensino PUNIV (ou Secundário – 2º Ciclo)	61	40,6%	56	40,8%
Total	150	100,0%	137	100,0%

Tal como ficou definido e desenhado, o grupo de alunos a inquirir por questionário detinha as características da população de referência, garantindo a validade deste instrumento de recolha e tratamento de dados que haveria, ainda, de ser completado e complementado com outros, mormente o inquérito por entrevista. A aplicação do inquérito, de que resultaram 137 questionários validados, fixando a população escolar respondente em 91% da prevista, observou integralmente aquelas características que permitiram assegurar a utilidade do instrumento. Dos alunos que responderam ao inquérito por questionário, 2,9% frequentavam o Ensino de Base Regular (ou Primário); 56,2% frequentavam o Ensino Médio, sendo que 5,8% estudavam num estabelecimento de Ensino Técnico e 50,4% estudavam num estabelecimento de Ensino Normal; e, finalmente, 40,8% frequentavam o Ensino PUNIV. O desvio que se verificou entre a população escolar a inquirir prevista e aquela efectivamente inquirida foi superado pela observação integral das características da população de referência, conforme os critérios e condições estabelecidos, que compensaria, igualmente, os desequilíbrios que se observaram, asseguradas que estavam as tendências gerais que as distribuições previstas e realizadas registaram.

Esse desvio ficou a dever-se, essencialmente, a casos de absentismo, a um conjunto de questionários não validados e a um determinado número de escusas. Uma parte dos questionários não foi validada devido ao preenchimento bastante incompleto, que se traduziu no não fornecimento de dados fundamentais e suficientes sobre questões essenciais que a pesquisa colocava, consubstanciadas no inquérito, e que importava analisar. O período de tempo curto (cerca de 80 minutos) disponibilizado para o

preenchimento do inquérito por questionário, a grande extensão do mesmo e, eventualmente, um grau de dificuldade elevado das perguntas, estão na origem dessa insuficiência. Um certo número de questionários foi invalidado por não terem sido cumpridos alguns procedimentos definidos inicialmente; destacam-se, aqui, os casos que apresentavam indícios fortes de preenchimentos feitos de forma irregular: questionários preenchidos fora das salas de aulas, longe da vigilância do professor responsável pela supervisão da aplicação do inquérito e recolhidos alguns dias depois da sua distribuição e do seu preenchimento; estão incluídos nestes casos de preenchimentos irregulares de questionários algumas tentativas levadas a efeito por professos supervisores tendo em vista ultrapassar algumas situações de escusas e absentismos. As escusas em responder ao inquérito por questionário resultaram-se, sobretudo, da preferência de um certo número de alunos em participar na pesquisa sob outras formas, mormente respondendo às questões do investigador em contexto de entrevistas individuais e/ou de grupo. Para estas atitudes e estes comportamentos desses alunos contribuíram, por um lado, as suas preocupações em salvaguardar o anonimato e a confidencialidade dos testemunhos - exigências que se lhes afiguravam não ser possível cumprir pela via do preenchimento de questionários numa sala/turma, sob a supervisão de um professor a quem competia distribuí-los, recolhê-los e fazê-los chegar ao investigador - e, por outro, o forte processo de interacção que se estabeleceu entre eles e o investigador, que respondia satisfatoriamente às suas preocupações.

Esses desvios e desequilíbrios seriam, igualmente, corrigidos - tal como, de resto, se assumiu - com o recurso à aplicação do inquérito por entrevista que, em conformidade com a estratégia metodológica adoptada de intercomunicação de instrumentos de recolha de dados e de fontes de informação, e de confrontação de análises que vão sendo efectuadas, haveria de completar e complementar o inquérito por questionário. A situação de desequilíbrio observado no seio do conjunto da população escolar que frequentava o Ensino Médio - menor representatividade dos alunos do Ensino Médio Técnico do que do Ensino Médio Normal - seria superada por uma mais forte presença dos alunos que frequentavam aquele primeiro tipo ou modalidade de ensino no contexto da entrevista. A fraca representatividade dos alunos que frequentavam o Ensino de Base Regular (ou Primário) (8ª classe) haveria de se revelar pouco relevante, devido, sobretudo, à importância relativamente menor que este tipo ou modalidade de ensino detém na análise geral da pesquisa, comparativamente com o Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) ou o Ensino Superior.

O processo de recolha de dados através do inquérito por questionário foi pensado tendo em consideração a relação estreita que se estabelece com a definição da amostra e a delimitação da população de referência. Considerou-se que a aplicação do inquérito no estabelecimento de ensino, na sala de aulas, no período de aulas e sob supervisão de um professor constituiria uma estratégia adequada, capaz de garantir, entre outros, um controlo rigoroso da produção das respostas às perguntas do questionário. A colaboração dos professores na supervisão da aplicação do questionário aos seus alunos surgia como um elemento-chave dessa estratégia, porquanto eles estavam munidos de informações e competências necessárias e suficientes para conduzirem todo o processo, incluindo a distribuição e recolha dos questionários, e os esclarecimentos de eventuais dúvidas sobre o preenchimento do instrumento que surgissem da parte dos alunos. Note-se, por outro lado, que um número elevado de alunos que poderiam integrar a população a inquirir teria, então, conhecimento da pesquisa em curso adquirido junto do investigador noutros momentos e contextos - situação que acabaria, aliás, por fundar a decisão de alguns deles de prestarem a sua colaboração respondendo às questões do inquérito por entrevista e não às do inquérito por questionário.

A participação imprescindível dos directores, professores e alunos no espaço da escola na aplicação do inquérito por questionário foi caucionada com o apoio de algumas instituições e seus representantes, como o Ministério da Educação e o Instituto Superior e Ciências da Educação, de Luanda (ISCED-Luanda), que se prontificaram a autorizar ou solicitar as respectivas e necessárias colaborações. O envolvimento activo dos directores e professores das escolas foi decisivo para a aplicação desse questionário, bem como a colaboração posterior de um certo número de alunos que, aceitando ou não responder ao inquérito por questionário, se prontificaram a participar, na fase seguinte, na recolha de dados através do inquérito por entrevista.

Os dados recolhidos foram tratados com o auxílio da aplicação informática de análise de dados quantitativos *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 17.0.1*.

Inquérito por entrevista: da selecção dos entrevistados e da realização e análise das entrevistas

No quadro da estratégia metodológica adoptada, o inquérito por entrevista adquiriu, de facto, uma importância decisiva no conjunto dos instrumentos de recolha e tratamento de dados. Com este instrumento pretendia-se obter dados que permitissem aprofundar a análise, isto é, dados passíveis não só de completar e complementar os já disponíveis, como, também, de trazer novas luzes sobre a análise dos problemas em causa; dados

passíveis de permitir ultrapassar, por exemplo, a superficialidade de muitas respostas fornecidas pelos inquiridos no quadro do inquérito por questionário; dados passíveis, afinal, de permitir restituir as práticas escolares desses alunos (decisões e acções) e explicitar os sentidos orientadores daquelas mesmas práticas.

O conjunto de alunos a inquirir deveria apresentar, como não podia deixar de ser, as características da população de referência. A sua selecção obedeceu, não tanto à «importância numérica» da amostra (Ruquoy, 1997: 103), mas, antes, à necessidade de verificação dos critérios e condições essenciais que assegurariam a manutenção das referidas características da população de referência definidas anteriormente, fundadas, aliás, na adequação à problemática e aos objectivos da pesquisa e, bem assim, nos resultados das análises entretanto produzidas. Ao «carácter exemplar» dos indivíduos a entrevistar, considerado no quadro da problemática em estudo, respondia, com efeito, melhor a estratégia de selecção orientada para a diversificação dos inquiridos e observação de todas as situações verdadeiramente importantes (Ruquoy, 1997: 103). Nesse quadro, a própria análise sistemática das entrevistas seria essencial para a construção do referido conjunto de entrevistados (quadro AI.2), porquanto constituiria, graças à sua profundidade e à riqueza dos materiais/testemunhos dos alunos, um instrumento adequado e seguro na determinação da saturação de dados/informações que permitiria delimitar (e limitar) o supramencionado conjunto de entrevistados. Não obstante a selecção dos alunos a entrevistar não ter sido orientada para a obtenção de uma representatividade em termos numéricos, procurou-se, ainda assim, maximizar o número de entrevistados, procedimento que permitiria, aliás, responder de forma positiva às disponibilidades de colaboração na pesquisa de um grande número de alunos (quadro AI.3) e de outros agentes educativos (pais e encarregados de educação, professores, directores e subdirectores de escolas, e técnicos do Ministério da Educação, entre muitos outros) (quadro AI.4). Os 25 alunos que constituem o grupo de entrevistados, cujos testemunhos foram objecto de análises sistemáticas, foram seleccionados, tal como a grande maioria dos outros entrevistados, pela «amostragem em bola de neve» (Burgess, 1997: 59), um método não-probabilístico. Com efeito, foi através dos contactos facultados pelos alunos (e outros agentes educativos) e das suas indicações sobre outros potenciais entrevistados que se construiu o grupo de alunos a entrevistar.⁶³⁵ De resto, um certo número destes alunos partilhava a experiência de ter respondido ao inquérito por questionário, enquanto outros - que se encontravam no Ensino

⁶³⁵ Procurou-se aproveitar ao máximo possível as oportunidades de pesquisa que as condições no terreno permitiram. Além daqueles 25 alunos entrevistados, realizaram-se mais nove dezenas de entrevistas, individuais e em grupo, a outros alunos e outros agentes educativos (não alunos) cujos testemunhos foram analisados de forma não sistemática.

Superior, no mercado de trabalho ou excluídos do sistema de ensino - tinham frequentado, no passado, os mesmos estabelecimentos de Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral). Esta situação contribuiu para reforçar a consistência do grupo de alunos entrevistados.

As características do grupo de alunos entrevistados cumprem na íntegra, por conseguinte, os critérios e condições definidos previamente e os propósitos da pesquisa. Mais de metade dos alunos - 14 em 25 - era do sexo feminino. Estudavam no Ensino de Base Regular (ou Primário) três alunos. Frequentavam o Ensino Médio/PUNIV oito alunos, sendo que quatro deles estudavam no Ensino Médio Normal, dois no Ensino Médio PUNIV e outros dois no Ensino Médio Técnico. É neste último tipo de ensino que nove dos 12 alunos que concluíram o Ensino Médio/PUNIV fizeram a sua formação. Estavam excluídos do Ensino PUNIV dois alunos, devido a razões que se prendiam com as debilidades económico-financeiras, que obrigaram um deles a interromper os estudos para trabalhar, e com a acumulação de reprovações, que levou o outro a abandonar a escola. Outros quatro alunos encontravam-se excluídos do sistema de ensino, após a conclusão do Ensino Médio/PUNIV, por não terem conseguido lugares no Ensino Superior público ou por não disporem de condições económico-financeiras que lhes permitiam fazer os seus estudos no Ensino Superior privado. Dos oito alunos que frequentavam o Ensino Superior, estudavam no ensino público cinco deles, no ensino privado dois e no ensino ligado à Igreja Católica um. A maioria dos alunos - 15 em 25 - dedicava-se exclusivamente aos estudos, sendo que apenas quatro dos que trabalhavam o faziam a tempo inteiro. Os alunos entrevistados pertenciam a grupos sociais ou famílias detentores de condições socioeconómicas de níveis baixos (fracas posses de património material, económico-financeiro, e níveis de escolaridade baixo ou médio-baixo), excepção feita a dois alunos, cujas condições socioeconómicas se situavam acima das dos outros.

As entrevistas não-dirigidas decorreram, em regra, em mais do que uma sessão, de 90 minutos, em vários locais indicados pelos alunos, como escolas, universidades, casas particulares, igrejas, salões paroquiais, pátios de escolas - constituindo todos eles espaços frequentados quase diariamente pelos entrevistados.

As entrevistas foram gravadas em áudio. Depois de transcritas, foram analisadas com o apoio da aplicação informática de análise de dados qualitativos *NVivo6*. Adoptaram-se procedimentos de análise pouco complexos, suficientes, no entanto, para uma exploração cuidada e profunda dos problemas em análise. A estratégia adoptada - que se afigurava particularmente apropriada para o tratamento de materiais volumosos - consistiu, no essencial, na preparação do material (discursos dos entrevistados) para a

Quadro A1.2 Alunos entrevistados cujos testemunhos foram analisados de forma sistemática

Aluno	Sexo	Tipo de ensino concluído	Tipo de ensino que frequenta						Níveis de condições socioeconómicas		Relações com o mundo do trabalho				
			EBR	EMT	EMN	PUNIV	ESup	EXCLUÍDO	Capital Económico	Capital socio-cultural	Não Trabalha	Tempo inteiro	Tempo parcial	Esporádico	Voluntário
Heloísa	F	PUNIV					Públic		Baixo	Baixo	X				X
Suzete	F	EMT					Públic		Elevado	Elevado		X			
Olga	F		Privad						Baixo	Baixo	X				
Beatriz	F	EMT					Privad		Baixo	Baixo	X				
Graciano	M							PUNIV*	Baixo	Baixo		X			X
Valéria	F	EMT						ESup**	Baixo	Baixo		X			
Paula	F		Religio						Baixo	Baixo	X				
Fagundes	M	EMT					Públic		Baixo	Baixo			X		
Dulce	F	PUNIV						ESup**	Baixo	Baixo	X				
Marito	M	EMT					Públic		Baixo	Baixo			X		
Cláudia	F			Públic					Baixo	Baixo	X				
Bernardo	M	EMT						ESup**	Baixo	Baixo		X			

(Continuação)

Aluno	Sexo	Tipo de ensino concluído	Tipo de ensino que frequenta						Níveis de condições socioeconômicas		Relações com o mundo do trabalho				
			EBR	EMT	EMN	PUNIV	ESup	EXCLUÍDO	Capital Económico	Capital socio-cultural	Não Trabalha	Tempo inteiro	Tempo parcial	Esporádico	Voluntário
Fátima	F				Religio				Baixo	Baixo			X		
Florêncio	M				Religio				Baixo	Baixo				X	
Margarida	F				Religio				Baixo	Baixo	X				
Anabela	F							PUNIV***	Baixo	Baixo	X				
Domingos	M					Privad			Baixo	Baixo	X				
Víctor	M					Públic			Baixo	Baixo	X				
Marisol	F				Públic				Baixo	Baixo	X				
Adérito	M	EMT					Religio		Baixo	Baixo	X				
Josefa	F	EMN						ESup**	Baixo	Baixo			X		
Saturnino	M			Públic					Baixo	Baixo	X				
Teotónio	M	EMT					Privad		Elevado	Elevado	X				
Isabel	F		Públic						Baixo	Baixo	X				
Adriano	M	EMT					Públic		Baixo	Baixo				X	

* Excluído do sistema de ensino por necessidade de trabalhar.

** Excluído(a) do sistema de ensino por não ter conseguido um lugar.

*** Excluída do sistema de ensino por ter reprovado.

análise, através da sua codificação em conformidade com as dimensões/categorias definidas previamente e, bem assim, outras que a própria análise ia suscitando.

O inquérito por entrevista constituiu um instrumento de pesquisa adequado e útil, porquanto os dados obtidos foram essenciais para a análise dos processos e experiências da escolarização dos alunos, permitindo restituir e explicitar as suas condições socioeconómicas e percursos escolares, as suas representações sobre o funcionamento das instituições escolares, os seus projectos e expectativas escolares/profissionais, as suas práticas educativas estratégicas e os sentidos que comandam e orientam essas mesmas práticas - dimensões importantes da análise.

Sobre a pesquisa de terreno - apontamentos sobre o trabalho do investigador e o contexto socioeconómico e político

No final destas notas sobre as estratégias metodológicas adoptadas nesta pesquisa, deixam-se aqui dois apontamentos associados à pesquisa de terreno, um relativo ao trabalho do investigador e outro referente ao contexto socioeconómico e político.

O trabalho de investigação muito beneficiou com uma presença relativamente prolongada do investigador no terreno, que acabou por favorecer um processo de forte interacção com os alunos e outros agentes educativos. Questões específicas e sensíveis, como aquelas relativas às práticas da «gasosa» ou ao assédio sexual de alunas por professores, apresentam, certamente, graus de dificuldade de abordagens muito mais elevados se semelhante relação de proximidade entre esses protagonistas não existisse.

Para essa relação de proximidade terá contribuído a experiência do investigador de um processo de escolarização que os alunos identificaram como sendo semelhante às suas e que, enquanto uma vivência partilhada, alimentava e reforçava a referida relação de proximidade: a realização da educação escolar não superior em Cabo Verde, um país onde os sistemas de educação e ensino passaram por alguns processos similares aos verificados em Angola, tanto no período colonial (associados às políticas e práticas da educação colonial), como no período pós-colonial (associados às políticas e práticas da educação dos respectivos Estados pós-coloniais inspiradas no socialismo). Acresce, de resto, que o próprio distanciamento que, também, se verificava entre o investigador e os alunos, fruto do estatuto e condição do primeiro no processo de investigação - investigador/«outro», «diferente», detentor de um determinado tipo de conhecimento, natural e nacional de um país diferente, mais velho e residente num país, também, diferente -, é aqui rentabilizado, na exacta medida em que pelo menos alguns alunos se sentiam menos pressionados na abordagem de certos assuntos (como por exemplo, as referidas práticas da «gasosa» e do

assédio sexual de alunas por professores) com «outros», diferentes, do que com pessoas com quem mantêm, para todo os efeitos, uma relação de maior proximidade (conterrâneos, concidadãos, professores ou familiares, entre outros).

As situações de conflitos civis que Angola viveu até ao ano de 2002 provocaram efeitos nefastos que permanecem ainda hoje na vida das pessoas e não deixam de colocar dificuldades àqueles que realizam trabalhos de investigação no país. Um dos efeitos perniciosos desses conflitos foi a fuga das pessoas dos seus locais de origem ou de residência para procurarem refúgios noutros locais mais seguros. A capital, Luanda, e seus arredores constituíram-se como um desses lugares de abrigo privilegiados, proporcionando àqueles que ali iam chegando melhores oportunidades, ou condições de vida menos más, comparativamente com outras regiões.

Uma elevada concentração da população na cidade e seus arredores não deixou de ser acompanhada de um processo de degradação das condições de vida. Neste quadro de dificuldades, a luta pela sobrevivência diária e a procura de satisfação dos interesses e necessidades próprios, incluindo os da educação e ensino, surgem como objectivos e tarefas árduos que tendem a ocupar parte significativa do tempo e do esforço das pessoas. No rescaldo dessas situações de conflitos civis, estas pessoas, ocupadas ou preocupadas com as tarefas que visam a resolução diária dos seus problemas de sobrevivência, não estariam total ou particularmente disponíveis para participarem em trabalhos de pesquisas científicas. É verdade que, devido a essas situações de conflitos e seus efeitos, elas tiveram que conviver, de forma quase permanente, com as múltiplas intervenções e acções de apoio das mais diversas entidades e organismos (nacionais e internacionais), que exigiam a sua colaboração. ONG, BM, Universidades e Institutos de pesquisas são apenas alguns tipos de instituições com as quais as pessoas se habituaram a conviver e aprenderam a interagir de formas específicas. Elas ter-se-ão habituado, porventura, a colaborar com essas instituições mediante o recebimento de compensações diversas, mormente materiais ou monetárias.

Esta situação pouco favorável à realização de trabalhos de pesquisas científicas, a que acresce um clima de descontentamento e de desconfiança da parte das pessoas em relação aos poderes administrativos (ao nível central, regional ou comunal) perante a não satisfação das suas necessidades diversas, exigia precauções redobradas da parte do investigador. Colaborações de alunos (ou outros agentes educativos) numa pesquisa, assentes no pressuposto e expectativa de recebimento de compensações financeiras, materiais ou de outro tipo, ou no aproveitamento dessas oportunidades para se proceder a

um ajuste de contas - «vingar-se» do Ministério da Educação, da Delegação Provincial da Educação, do Governo ou do Estado, diriam os alunos - constituíam ameaças graves à integridade e qualidade da mesma pesquisa que deveriam ser devidamente acauteladas, nomeadamente pela via de um controlo dos procedimentos metodológicos, que passasse, entre outros, por esclarecimentos necessários sobre os propósitos e estratégias da investigação (incluindo os objectivos que se propunha alcançar com as diferentes técnicas de pesquisa), triangulação dos dados/informações produzidos ou, no limite, não-validação ou eliminação desses mesmos dados/informações. Note-se, aliás, que, ainda nesta matéria, a estratégia metodológica adoptada, baseada, por um lado, na combinação de uma diversidade de instrumentos de recolha de dados e de fontes de informação e, por outro, na confrontação das análises realizadas em vários momentos da pesquisa, se revelou fundamental. A recolha e as análises das entrevistas realizadas em momentos mais avançados da pesquisa revelar-se-iam, por exemplo, particularmente úteis no equacionamento e aprofundamento das questões importantes da pesquisa levados a efeito, inicialmente, com apoio de outros instrumentos, em particular o inquérito por questionário.

A estratégia metodológica adoptada proporcionou, por conseguinte, importantes ganhos. As pesquisas iniciais tornaram possível um conhecimento mais próximo e aprofundado do objecto de análise e contribuíram para a (re)orientação dos desenvolvimentos ulteriores da investigação, nomeadamente a redefinição da importância crucial de um instrumento de recolha e tratamento de dados como o inquérito por entrevista. As pesquisas posteriores, por seu turno, completaram e complementaram os desenvolvimentos das pesquisas precedentes, corrigindo as insuficiências detectadas e aprofundando as questões críticas da investigação.

Quadro AL3 Alunos entrevistados cujos testemunhos foram analisados de forma não sistemática

Aluno	Sexo	Tipo de ensino concluído	Tipo de ensino frequentado						Níveis de condições socioeconómicas		Relações com o mundo do trabalho				
			EBR	EMT	EMN	PUNIV	ESup	EXCLUÍDO	Capital Económico	Capital socio-cultural	Não Traba-lha	Tempo inteiro	Tempo parcial	Esporádico	Volun-tário
Jovens do Grupo de Catequese da Igreja Z															
Heroína	F					Privad			Elevado	Elevado	X				
Carlota	F				Religio				Baixo	Baixo	X				
Cármén	F					Públic			Baixo	Baixo	X				
Alunos do Colégio V															
Paulito João	M					Privad			Baixo	Baixo	X				
Maribela	F					Privad			Baixo	Baixo	X				
Gomes															
Padrão	M					Privad			Elevado	Elevado	X				
Bela Barros	F					Privad			Baixo	Baixo	X				
Canavarro	M					Privad			Baixo	Baixo	X				
Lula	M					Privad			Baixo	Baixo	X				
Banzé	M					Privad			Baixo	Baixo	X				
Francisco	M					Privad			Baixo	Baixo	X				
Célia	F					Privad			Baixo	Baixo	X				
Cristina	F					Privad			Baixo	Baixo	X				
Jovens de várias regiões do país participantes numa acção de formação, em Luanda															
Júnior	M					Privad			Baixo	Baixo	X				
Mário	M		Públic						Baixo	Baixo	X				
José	M					Públic			Baixo	Baixo	X				
Avelino	M					Públic			Baixo	Baixo	X				
Vitorino	F				Religio				Baixo	Baixo	X				
Celina	F					Privad			Baixo	Baixo	X				

(Continuação)

Aluno	Sexo	Tipo de ensino concluído	Tipo de ensino frequentado						Níveis de condições socioeconómicas		Relações com o mundo do trabalho				
			EBR	EMT	EMN	PUNIV	ESup	EXCLUÍDO	Capital Económico	Capital socio-cultural	Não Traba-lha	Tempo inteiro	Tempo parcial	Esporádico	Volun-tário
Estudantes da Universidade José Eduardo dos Santos (UJES), de passagem por Luanda															
Benício	M	EMT					Públic		Baixo	Baixo		X			
Carlos	M	EMT					Públic		Baixo	Baixo				X	
Zélia António	F	EMN					Públic		Baixo	Baixo		X			
Regino Carvalho	M	EMN					Públic		Baixo	Baixo				X	
Ricardo Santos	M	PUNIV					Públic		Elevado	Elevado		X			
Eduardo Adolfo	M	EMT					Públic		Baixo	Baixo				X	
Isaurinda Manuela	F	EMT					Públic		Baixo	Baixo		X			
Jovens do Grupo T															
Tonecas	M						Públic		Baixo	Baixo	X				
Graciete	F							PUNIV*	Baixo	Baixo				X	
Odete	F						Públic		Baixo	Baixo	X				
Octávio	M						Públic		Baixo	Baixo				X	
Adelino	M						Públic		Baixo	Baixo				X	
Alunos de uma instituição do 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário (Formação de Professores) de Luanda, ligada à Igreja Católica															
José Jorge	M						Religio		Baixo	Baixo				X	
Adelino	M						Religio		Baixo	Baixo	X				
André	F						Religio		Baixo	Baixo	X				
Antero Cristo	M						Religio		Baixo	Baixo	X				X

(Continuação)

Aluno	Sexo	Tipo de ensino concluído	Tipo de ensino frequentado						Níveis de condições socioeconómicas		Relações com o mundo do trabalho				
			EBR	EMT	EMN	PUNIV	ESup	EXCLUÍDO	Capital Económico	Capital socio-cultural	Não Traba-lha	Tempo inteiro	Tempo parcial	Esporádico	Voluntário
Marcos Lando	M				Religio				Baixo	Baixo			X		
Elsa Talona	F				Religio				Baixo	Baixo				X	
Nuna Brasão	F				Religio				Baixo	Baixo	X				
Laurindo Alves	M				Religio				Baixo	Baixo	X				
Jovens de um grupo católico, de partida para a Alemanha numa actividade religiosa															
Sara Couto	F	EMT					Públic		Baixo	Baixo			X		
Jorge Coelho	M	PUNIV					Públic		Baixo	Baixo	X				X
Edina Francisca	F	EMT					Públic		Elevado	Elevado		X			
Arlinda dos Reis	F		Privad						Baixo	Baixo	X				
Rosa Maria	F	EMT					Privad		Baixo	Baixo	X				
Anastácia Lopes	F				Religio				Baixo	Baixo			X		
Ilda Sanches	F	EMT						ESup*	Baixo	Baixo		X			
João Semedo	M		Públic						Baixo	Baixo	X				

(Continuação)

Aluno	Sexo	Tipo de ensino concluído	Tipo de ensino frequentado						Níveis de condições socioeconómicas		Relações com o mundo do trabalho				
			EBR	EMT	EMN	PUNIV	ESup	EXCLUÍDO	Capital Económico	Capital socio-cultural	Não Traba-lha	Tempo inteiro	Tempo parcial	Esporádico	Voluntário
Margarida Sanches	F	EMT					Públic		Baixo	Baixo			X		
Jovens de um Grupo de Estudo de alunos da Universidade Católica de Angola (UCAN) (Luanda), do Curso de Economia															
Ivete Sofia	F	EMN					Religio		Baixo	Baixo			X		
Aquilino Bastos	M	EMT					Religio		Baixo	Baixo	X				
Ederlindo da Cunha	M	EMT					Religio		Baixo	Baixo	X				
Amália Filipa	F	EMT					Religio		Baixo	Baixo					X
Raul Martins	M	EMT					Religio		Elevado	Elevado	X				
Alice Cassandra	F	EMN					Religio		Baixo	Baixo					X
Francisca Borges	F	EMN					Religio		Baixo	Baixo			X		
Teresa Jorge	M	PUNIV					Religio		Elevado	Elevado	X				

(Continuação)

Aluno	Sexo	Tipo de ensino concluído	Tipo de ensino frequentado						Níveis de condições socioeconômicas		Relações com o mundo do trabalho				
			EBR	EMT	EMN	PUNIV	ESup	EXCLUÍDO	Capital Económico	Capital socio-cultural	Não Traba-lha	Tempo inteiro	Tempo parcial	Esporá-dico	Volun-tário
Outros alunos, entrevistados individualmente															
Narciso Ferro	M	EMT						ESup*	Baixo	Baixo		X			
Vassiliza de Jesus	F	EMT					Privad		Baixo	Baixo		X			
Vasques Augusta Tavares	F			Públic					Baixo	Baixo		X			
Veloso Arquimedes	M	EMT					Exterior		Baixo	Baixo				X	
Fortunata	F	EMN					Públic		Baixo	Baixo		X			
Patrício Padrão	M	PUNIV					Privad		Baixo	Baixo		X			

* Excluído(a) do sistema de ensino por não ter conseguido um lugar.

Quadro A1.4 Outros agentes educativos (não alunos) entrevistados

Entrevistados	Professor	Encarregado de Educação	Director / Subdirector de Escola / Colégio, Administrador / Reitor de Universidade	Organizações	Técnicos de Ministério da Educação	Investigador
Adalberto Tavares Pedrito	EMT Privad EMN Públic				X	X
Rafael Mateus Dário Manuel Filomeno Maia Gabriel Pereira Vasco Cabral Gualdina Gaudêncio Orlando Emanuel Mendes Rita de Jesus Marta Berta José Luz	EBR Privad ESup Públic PUNIV Públic EBR (ex-professor / colaborador)		ESup Privad	X		X
Juvino Santos	EBR (ex-professor / colaborador)				X	X
Sofia Lopes		X				
Edu Ferreira Jacinto João José Hermínio Arlindo Furtado (Padre) Arlete (Freira) Maria Lúcia (Freira) Estêvão (Frei) Adosinda Mendes Adalberto Jorge Dias Osvaldo Monteiro Cesaltina Cruz Guilhermina João			PUNIV Privad	X		
		X	EM/PUNV Religio			
	EBR Religio ESup Religio					
		X	EMN Religio			
			EMT Privad			
	EMT Privad	X				
	EMN Públic EBR Religio					

I.2 Observações sobre o Inquérito por Questionário e Guia de recolha e tratamento de dados

A utilização do inquérito por questionário visava recolher dados junto de alunos pertencentes a grupos sociais ou famílias detentores de débeis recursos socioeconómicos que frequentavam o Ensino de Base Regular (ou Primário) (1^a-6^a classe) e o Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) (7^a-12^a/13^a classes), em Luanda; dados que pudessem, por um lado, evidenciar as suas práticas educativas estratégicas e, por outro lado, restituir as condições de escolarização que se constituíam enquanto elementos explicativos daquelas práticas. Assim sendo, elegeram-se seis áreas ou dimensões no âmbito das quais se formularam questões capazes de permitir a recolha de dados pertinentes para a compreensão e explicação do problema analisado: percurso escolar, projectos e expectativas escolares, projectos e expectativas profissionais, envolvimento familiar no processo de escolarização, caracterização pessoal e familiar e, finalmente, condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino.

Os alunos responderam ao questionário nas suas escolas, nas salas de aulas, no período das aulas, sob a supervisão de um professor que distribuía os questionários, explicava os procedimentos relativos ao seu preenchimento e esclarecia as dúvidas que, entretanto, surgissem, e os recolhia no final. Um certo número de questionários foi preenchido noutras ocasiões e circunstâncias que não aquelas, tratando-se, estes casos, de tentativas destinadas a superar as não-respostas surgidas, devido às escusas e ao absentismo de alunos nas datas e locais combinados.

Os inquéritos validados após aplicação, que atingiram os 91% da população escolar prevista, por um lado, e a observação integral dos critérios e condições que suportaram a definição e o desenho da população a inquirir, por outro, asseguraram a validade do instrumento. Um forte processo de interacção que o investigador conseguiu desenvolver, no quadro do trabalho de terreno, com alunos e responsáveis ligados às instituições escolares, incluindo técnicos do Ministério da Educação, directores de escolas e professores que autorizaram ou solicitaram apoio para a aplicação do inquérito por questionário, contribuiu para a concretização desta recolha de dados e, bem assim, de outras concretizadas noutras ocasiões, mormente através do inquérito por entrevista.

Os dados recolhidos foram tratados com auxílio da aplicação informática de análise de dados quantitativos *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 17.0.1*.

Guia de Inquérito por Questionário

I – Percurso escolar

1.	Tipos de ensino frequentados	
	a. Público	<input type="checkbox"/>
	b. Privado e/ou cooperativo	<input type="checkbox"/>
	c. Outro (Qual?) _____	
2.	Níveis de ensino frequentados	
	a. Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
	b. Ensino de Base	<input type="checkbox"/>
	c. Ensino Médio Técnico	<input type="checkbox"/>
	d. Ensino Médio Normal	<input type="checkbox"/>
	e. Ensino Pré-Universitário (PUNIV), Área de Ciências Sociais	<input type="checkbox"/>
	f. Ensino Pré-Universitário (PUNIV), Área de Ciências Exactas	<input type="checkbox"/>
3.	Já reprovou alguma vez?	
	a. Não	<input type="checkbox"/>
	b. Sim	<input type="checkbox"/>
	c. Se Sim, em que ano de escolaridade e quantas vezes ? _____	
4.	Quais foram as principais razões para reprovar?	
	a. Não gostar de andar na escola	<input type="checkbox"/>
	b. Não gostar dos professores	<input type="checkbox"/>
	c. Não perceber o que os professores diziam	<input type="checkbox"/>
	d. Não se esforçar muito para aprender	<input type="checkbox"/>
	e. Achar as matérias difíceis	<input type="checkbox"/>
	f. Haver problemas de saúde	<input type="checkbox"/>
	g. Haver problemas familiares	<input type="checkbox"/>
	h. Haver problemas com professores	<input type="checkbox"/>
	i. Ambiente com os colegas não ser muito bom	<input type="checkbox"/>
	j. Não ter amigos na escola	<input type="checkbox"/>
5.	Como se classifica como estudante?	
	a. Muito bom/muito boa	<input type="checkbox"/>
	b. Bom/boa	<input type="checkbox"/>
	c. Médio/média	<input type="checkbox"/>
	d. Com dificuldades	<input type="checkbox"/>
	e. Mau/má	<input type="checkbox"/>
	f. Muito mau/muito má	<input type="checkbox"/>
6.	Quando concluiu a 8ª classe, de que nível eram, predominantemente, as suas notas finais (3º período)?	
	a. Suficiente (10-13)	<input type="checkbox"/>
	b. Bom (14-17)	<input type="checkbox"/>
	c. Muito Bom (18-20)	<input type="checkbox"/>
7.	Quais foram as vias de ingresso na 9ª classe?	
	a. Aprovação/transição de classe	<input type="checkbox"/>
	b. Encaminhamento	<input type="checkbox"/>
	c. Provas de aptidão	<input type="checkbox"/>
	d. Regime especial	<input type="checkbox"/>
	e. Militar	<input type="checkbox"/>
	f. Transferência de estabelecimentos	<input type="checkbox"/>
8.	Alguma vez interrompeu os estudos?	
	a. Sim	<input type="checkbox"/>
	b. Não	<input type="checkbox"/>
	c. Se sim, Porquê?	
	Não encontrou vaga	<input type="checkbox"/>
	Não havia o curso que queria	<input type="checkbox"/>
	Queria mudar de escola	<input type="checkbox"/>
	Não tinha dinheiro para pagar a inscrição/matricula	<input type="checkbox"/>
	Quis adiar os estudos por alguns tempos	<input type="checkbox"/>
9.	Frequência de formação (extra) complementar/compensatória	
	a. 'Explicações'	<input type="checkbox"/>
	b. Curso(s) de Informática	<input type="checkbox"/>
	c. Curso(s) de Línguas (Inglês/Francês)	<input type="checkbox"/>
	d. Curso(s) de preparação para as provas de aptidão	<input type="checkbox"/>
	e. Outros cursos (Quais?) _____	

II – Projectos de formação e expectativas escolares

10. **Candidaturas apresentadas à inscrição/matricula na 9ª classe?**
- a. Só uma ☐
 - b. Duas ☐
 - c. Mais de duas ☐
11. **A sua inscrição correspondeu ao seu desejo/interesse (1ª opção)?**
- a. Inscreveu-se no tipo de instituição que queria, e na área/via/curso que queria ☐
 - b. Inscreveu-se na área/via/curso que queria, mas não no tipo instituição ☐
 - c. Nem o tipo de instituição nem a área/via/curso em que se inscreveu eram o que queria ☐
 - d. Outro (Qual?) _____ ☐
12. **Que tipo de instituição/área/via/curso corresponde ao seu desejo/interesse (1ª opção)?**
- a. Ensino Médio Técnico ☐
 - b. Ensino Médio Normal ☐
 - c. Ensino Pré-Universitário (PUNIV), Área de Ciências Sociais ☐
 - d. Ensino Pré-Universitário (PUNIV), Área de Ciências Exactas ☐
 - e. Razões desse desejo/interesse
 - Gosta da área ☐
 - Vive perto do estabelecimento de ensino ☐
 - É o curso/área que deseja ☐
 - Foi o que apareceu ☐
 - Parece ser mais fácil ☐
 - É a área profissional que quer exercer no futuro ☐
 - É o meio para continuar os estudos no ensino superior ☐
 - Foi mais fácil entrar ☐
 - Foi aconselhado a ingressar por alguém ☐
 - Boa reputação do tipo de instituição ☐
13. **Quais as razões que considera importantes a ter em conta na escolha de uma área/via/curso?**
- a. Boas saídas profissionais ☐
 - b. Boa carreira profissional (sucesso garantido e rápido) ☐
 - c. Ter vocação ☐
14. **Pensa mudar do tipo de instituição/área/via/curso em que se inscreveu?**
- a. Mudar da instituição, mas não da área/via/curso ☐
 - b. Mudar apenas da área/via/curso ☐
 - c. Outra ☐
15. **Grupos de pessoas que podem ter sido importantes no momento que fez a escolha/inscrição na 9ª classe (Por ordem de importância: 1ª, 2ª, 3ª....)**
- a. Amigos ☐
 - b. Pais ☐
 - c. Professores ☐
 - d. Vizinhos ☐
 - e. Outras pessoas (Quem?) _____ ☐
16. **Tem algum parente ligado à instituição/área/via/curso em que está inscrito?**
- a. Não ☐
 - b. Sim ☐
17. **Até quando pensa continuar a estudar?**
- a. Até ao fim deste ano lectivo e sair da escola ☐
 - b. Fazer este nível de ensino ☐
 - c. Fazer um curso superior ☐
 - d. Fazer um mestrado ☐
 - e. Fazer um doutoramento ☐
 - f. Ainda não decidiu ☐
 - g. Não sabe ☐
18. **Que nível de ensino gostaria de completar (desejado)**
19. **Que nível de ensino acha/espera vir completar (esperado/plausível)**
20. **Se reprovar (uma ou mais vezes), isso impedi-lo-ia de continuar a estudar?**
- a. Sim ☐
 - b. Não ☐
 - c. Talvez ☐
 - d. Não sabe ☐
21. **Tendo em conta a via em que está inscrito, acha que vai ter dificuldades no curso superior que vier a fazer?**
- a. Muitas ☐
 - b. Poucas ☐
 - c. Nenhuma ☐

- d. Assim, assim ☐
22. **Algumas razões que podem levar uma pessoa a ir para o ensino superior**
- a. Ter dinheiro suficiente ☐
- b. Ser capaz de acompanhar as matérias ☐
- c. Não ter problemas familiares ☐
- d. Sair de casa ☐
- e. Investir em matérias interessantes ☐
- f. Gostar de andar na escola ☐
- g. Querer arranjar um trabalho para poder ter o seu dinheiro ☐
- h. Não ter reprovado vários anos ☐
- i. Querer estudar mais ☐
23. **Considera importante possuir um mestrado ou um doutoramento na actual sociedade angolana?**
- a. Sim
(Porquê?) _____
- b. Não (Porquê?) _____
- c. Porquê?
- d. Pensa vir a fazer algum curso de pós-graduação?
Sim ☐
Não ☐
- e. Já fez algum estágio profissional? (Sim/Não)
Sim ☐
Não ☐
- f. Importância que atribui à formação/estudos na sua vida
Muita ☐
Pouca ☐
Nenhuma ☐

III – Projectos profissionais e atitudes face à vida profissional

24. **Que profissão gostaria de ter no futuro?** _____
25. **Que profissão acha que vai ter no futuro?** _____
26. **Que profissão ou profissões é que a sua família gostaria que desempenhasse no futuro?**
- a. _____
- b. _____
- c. _____
27. **Em relação à profissão que gostava de ter, como é que obteve informações sobre ela?**
- a. Ouviu falar na escola ☐
- b. Tem um familiar que trabalha ou trabalhou nessa profissão ☐
- c. Viu pessoas a trabalhar nessa profissão ☐
- d. Já trabalhou nessa profissão ☐
- e. Viu na televisão ☐
- f. Por outro meio (Qual?) _____
- g. Falou com alunos/colegas mais avançados ☐
- h. Pesquisou em bibliotecas, jornais, documentos de diversos ministérios ☐
- i. Teve orientação vocacional/profissional nos centros de orientação profissional ☐
- j. Obteve informação na escola ☐
- k. Teve orientação vocacional particular ☐
- l. Obteve informações junto de famílias, amigos, colegas, professores ☐
28. **Tipos de profissões preferidos**
- a. Uma profissão que não suje ☐
- b. Uma profissão bem paga ☐
- c. Uma profissão com prestígio ☐
- d. Uma profissão útil ☐
- e. Uma profissão interessante ☐
29. **Na sua opinião, de Quais dos seguintes factores depende a escolha de uma profissão?**
- a. Empresas ou entidades empregadoras que existem no local onde se vive ☐
- b. Ajuda/orientação da família ☐
- c. Habilitação escolar que se tem ☐
- d. Preferências e interesses pessoais de cada um ☐
- e. Ajuda/orientação da escola ☐
- f. Sexo (género) dos indivíduos ☐
30. **Acha que a profissão que vai ter, vai ser:**
- a. Aquela que quer ☐
- b. Aquela que a sua família quer que tenha ☐
- c. Aquela que conseguir arranjar, quando quiser começar a trabalhar ☐

31. **Quais os factores que considera mais importantes na escolha de uma profissão?**
- a. Alcançar prestígio e reconhecimento ☐
 - b. Contribuir para a modernização socioeconómica do país ☐
 - c. Ter uma boa remuneração ☐
 - d. Só fazer o que é preciso para não ter muitas 'chatices' ☐
 - e. Sentir-se pessoalmente realizado(a) ☐
 - f. Poder concretizar projectos e ideias inovadoras ☐
 - g. Ganhar o suficiente para ter uma vida estável ☐
 - h. Sentir-se competente para exercer o cargo ☐
 - i. Ter uma posição social importante ☐
 - j. Ter muito tempo livre ☐
 - k. Chefiar uma equipa ☐
 - l. Ter autonomia no trabalho ☐
 - m. Contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade, região ou país ☐
 - n. Desenvolver-se intelectualmente ☐
 - o. Exercer um trabalho essencialmente individual ☐
 - p. Outra (Qual?) _____ ☐
-
32. **Que relação acha que vai ter entre a sua profissão futura e o nível de escolaridade que atingir?**
- a. Forte ☐
 - b. Fraca ☐
 - c. Muito fraca ☐
 - d. Muito forte ☐
 - e. Nenhuma ☐
 - f. Não sei ☐
33. **Pensa que vai ser fácil ou difícil encontrar um emprego compatível com a formação que vai terminar?**
- a. Não sabe ☐
 - b. Muito fácil ☐
 - c. Fácil ☐
 - d. Difícil ☐
 - e. Muito difícil ☐
34. **O que pensa fazer depois de terminar a sua formação (curso)?**
- a. Trabalhar ☐
 - b. Trabalhar e estudar ☐
 - c. Trabalhar um ou dois anos e continuar a estudar ☐
 - d. Continuar a estudar ☐
35. **Em que local pensa exercer (ou residir) a actividade profissional depois de terminar a formação?**
- a. Na região de origem do agregado familiar ☐
 - b. Na região onde se encontra a estudar ☐
 - c. Noutra região do país ☐
 - d. No estrangeiro ☐
 - e. Não sabe ☐
36. **Se considera que vai ter dificuldades para começar a trabalhar quando acabar a formação, Quais pensa que poderão vir a ser as maiores dificuldades?**
- a. Falta de preparação escolar adequada para exercer uma profissão ☐
 - b. Falta de experiência profissional ☐
 - c. Não haver empregos com boas condições de trabalho ☐
 - d. Não haver empregos bem remunerados ☐
 - e. Só haver empregos com contratos a prazo ☐
 - f. Haver empregos que preferem trabalhadores do outro sexo ☐
 - g. Situação militar não resolvida ☐
 - h. As empresas não valorizarem os conhecimentos adquiridos na escola ☐
 - i. Não saber como procurar um emprego ☐
 - j. Os empregadores darem prioridade a trabalhadores mais velhos ☐
 - k. Não serem necessários profissionais na profissão que gostava de ter ☐
 - l. A escola prepara para profissões que têm profissionais a mais ☐
37. **Por que vias acha que vai conseguir um emprego?**
- a. Por concurso ☐
 - b. Por convite ☐
 - c. Por 'gasosa' ☐
 - d. Por conhecimento ☐
 - e. Por intermédio de um familiar ☐
 - f. Por uma qualquer forma de influência ☐
38. **Como acha que vai ser a sua situação futura em comparação com a situação actual dos seus pais ou a sua, caso seja economicamente independente dos seus pais?**
- a. Idêntica ☐

- b. Inferior ☐
- c. Superior ☐
- d. Não sabe ☐
39. **Tipos de ganhos/benefícios esperados com a formação adquirida**
- a. Prestígio social ☐
- b. Carreira política ☐
- c. Ter uma via economicamente estável ☐
- d. Segurança financeira ☐
- e. Ter posse de bens materiais, culturais e sociais ☐

IV – Envolvimento familiar no processo de escolarização

40. **Quando tem dificuldades na escola, alguém ajuda a resolvê-las em casa**
- a. Sim ☐
- b. Não ☐
41. **Se sim, quem é que habitualmente ajuda?**
- a. Mãe ☐
- b. Pai ☐
- c. Irmão/irmã ☐
- d. Outras pessoas (Quem?) ☐
-
42. **Costuma dizer à família as notas que tem?**
- a. Sim ☐
- b. Não ☐
43. **Quando tem notas negativas, o que é que a sua família costuma dizer (assinale só uma frase)?**
- a. Que um azar toda a gente tem ☐
- b. Que tenho de preparar-me melhor para a próxima vez ☐
- c. Que, se continuo assim, o melhor é sair da escola e ir trabalhar ☐
- d. Que, se eu soubesse o que lhes custa pagar os meus estudos, aproveitava melhor a escola ☐
- e. Não diz nada ☐
44. **Quando tem notas positivas, mas não tão boas como esperava, o que é que a família costuma dizer (assinale só uma frase)?**
- a. Que um azar toda a gente tem ☐
- b. Que tenho de preparar-me melhor para a próxima vez ☐
- c. Que, se continuo assim, o melhor é sair da escola e ir trabalhar ☐
- d. Que, se eu soubesse o que lhes custa pagar os meus estudos, aproveitava melhor a escola ☐
- e. Não diz nada ☐
45. **Como é que acha que a sua família o vê como aluno/a?**
- a. Muito bom/muito boa ☐
- b. Bom/boa ☐
- c. Médio/média ☐
- d. Com dificuldades ☐
- e. Mau/má ☐
- f. Muito mau/muito má ☐
- g. Não expressa as suas opiniões ☐
46. **Alguma vez a sua família lhe disse para sair da escola?**
- a. Sim ☐
- b. Não ☐
47. **Se sim, que razões apontou?**
- a. O facto de já ter reprovado ☐
- b. Não ter condições financeiras para eu poder continuar ☐
- c. Considerar que na escola não se aprende nada ☐
- d. Achar que é a trabalhar que se aprende ☐
- e. Pensar que eu não sou bom aluno/boa aluna ☐
48. **E alguma vez lhe disse até onde gostaria que estudasse (assinale só uma frase)?**
- a. Sim, gostaria que eu tirasse um curso superior ☐
- b. Sim, gostaria que eu terminasse o Ensino Médio/PUNIV ☐
- c. Sim, gostaria que eu saísse no fim deste ano ☐
- d. Sim, gostaria que eu continuasse até onde for capaz ☐
- e. Não, nunca falou do que gostaria que eu fizesse ☐
49. **Quando chega a casa, costuma conversar sobre o seu dia escolar?**
- a. Sim ☐
- b. Não ☐

50. Se sim, com quem é que conversa mais (assinale só uma frase)?
- a. Mãe ☐
 - b. Pai ☐
 - c. Os dois ☐
 - d. Irmão/irmã ☐
 - e. Outros familiares (Quais?) ☐
-
51. E Quais são os assuntos mais frequentes?
- a. Se tive as aulas todas ☐
 - b. Se tive algum teste e como correu ☐
 - c. O que fiz/aprendi nas aulas ☐
 - d. Outros (Quais?) ☐
-
52. Quem é o seu encarregado de educação?
- a. Mãe ☐
 - b. Pai ☐
 - c. Os dois ☐
 - d. Irmão/irmã ☐
 - e. Outra pessoa (Quem?) ☐
-
53. Quando há reuniões de pais/encarregados de educação, os seus costumam ir?
- a. Sim ☐
 - b. Não ☐
54. Se sim, com que frequência?
- a. A todas as reuniões para que são convocados ☐
 - b. A quase todas as reuniões ☐
 - c. Só a algumas reuniões ☐
 - d. A nenhuma reunião ☐
55. No caso de os seus encarregados de educação não irem a nenhuma reunião, porque é que isso acontece?
56. E quando vão às reuniões, costumam contar-lhe o que se passou?
- a. Sim ☐
 - b. Não ☐
57. Se sim, o que é que dizem?
-
58. Mesmo quando o director de turma não marca reuniões, os seus encarregados de educação costumam ir à escola falar com ele ou com outros professores?
- a. Sim ☐
 - b. Não ☐
59. Se sim, costumam ir lá falar de quê?
-
60. Em que outras actividades/iniciativas participam ou participaram na Escola?
- a. É (já foi) membro da associação de pais e/ou órgão da escola ☐
 - b. Colaborou em actividades (organizar festas, falar sobre temáticas específicas) ☐
 - c. Assistiu actividades extra-escolares organizadas pelas crianças ☐
 - d. Foi falar com o professor, por iniciativa própria ☐
 - e. Foi ajudar as crianças nos trabalhos escolares ☐
61. Razões porque acha que os pais devem ir à escola (pode assinalar mais que uma resposta)
- a. Participar nas reuniões de tomadas de decisão relativas ao funcionamento da escola ☐
 - b. Resolver problemas dos seus filhos ☐
 - c. Colaborar em actividades na sala de aula dos filhos ☐
 - d. Organizar iniciativas na escola ☐
 - e. Saber informações sobre os filhos ☐
 - f. Ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem ☐
 - g. Intervir na planificação dos programas ou na escolha dos manuais dos filhos ☐
62. O que acha da forma como a escola se relaciona/recebe os pais e encarregados de educação?
- a. Muito positiva ☐
 - b. Positiva ☐
 - c. Negativa ☐
 - d. Muito negativa ☐
 - e. Sem opinião ☐
63. Gostaria que os seus pais/encarregados de educação fizessem parte da associação de pais (caso exista) na escola?
- a. Sim ☐

- b. Não ☐
- c. Sem opinião ☐
- 64. Quais as razões por que os pais/encarregados de educação não vão mais vezes à escola?**
- a. Não ter tempo ou ter um horário incompatível ☐
- b. O professor não convocar os pais ☐
- c. Não haver nada para fazer na escola ☐
- d. A criança não ter problemas ☐
- e. Não querer intrometer-se no trabalho do professor ☐
- f. Não se sentir bem na escola ☐
- g. A escola não estar aberta à participação dos pais ☐
- h. Outra (Qual?) ☐
- 65. Quais acha que são as razões principais por que os alunos reprovam o ano?**
- a. Porque a criança não é inteligente ou tem má memória ☐
- b. Porque a criança tem um mau ambiente familiar ☐
- c. Devido às orientações pedagógicas do professor dentro e fora da sala de aula ☐
- d. Porque os pais são pobres e não têm instrução ☐
- e. Porque a criança é doente ☐
- f. Porque os pais não se interessam pelos filhos e não os ajudam ☐
- g. Devido à forma como a sociedade e o sistema de ensino funcionam ☐
- h. Porque a criança é preguiçosa e não trabalha ☐
- i. Porque a escola funciona mal ☐
- j. Outra (Qual?) ☐
- 66. O que de mais importante acha que os alunos/crianças devem aprender/adquirir na escola?**
- a. Aprender a fazer coisas ☐
- b. Adquirir conhecimentos ☐
- c. Aprender formas de ser e de comportamento adequadas ☐
- d. Desenvolver as suas diferentes capacidades ☐
- e. Outra (Qual?) ☐
- 67. E como avalia o esforço da sua escola quanto a este aspecto?**
- a. Muito positivo ☐
- b. Positivo ☐
- c. Negativo ☐
- d. Muito negativo ☐
- e. Sem opinião ☐
- 68. Quais os comportamentos dos alunos que considera adequados na escola?**
- a. Obedecer aos professores ☐
- b. Cumprir com as suas tarefas ☐
- 69. E como avalia este aspecto na sua escola?**
- a. Muito positivo ☐
- b. Positivo ☐
- c. Negativo ☐
- d. Muito negativo ☐
- e. Sem opinião ☐
- 70. Qual acha que deve ser o papel do professor no processo de aprendizagem?**
- a. Deve ensinar para que os alunos possam aprender ☐
- b. Deve orientar para que cada aluno possa aprender por si o que mais gosta ☐
- c. Outra (Qual?) ☐
-
- 71. E como avalia este aspecto na sua escola?**
- a. Muito positivo ☐
- b. Positivo ☐
- c. Negativo ☐
- d. Muito negativo ☐
- e. Sem opinião ☐
- 72. O que acha sobre as formas como os alunos são tratados na escola?**
- a. Muito positivas ☐
- b. Positivas ☐
- c. Negativas ☐
- d. Muito negativas ☐
- e. Sem opinião ☐
- 73. Quais são, para si, as finalidades principais da escola?**
- a. Permitir que os nossos filhos tenham um diploma que lhes dê acesso a um emprego ☐
- b. Permitir que os nossos filhos tenham um futuro melhor ☐
- c. Permitir que os nossos filhos aprendam a viver e a movimentar-se na nossa sociedade ☐
- d. Permitir que os nossos filhos se desenvolvam como pessoas ☐

e. Outra (Qual?) _____

V – Caracterização pessoal e familiar

74.	Sexo	
a.	Masculino	<input type="checkbox"/>
b.	Feminino	<input type="checkbox"/>
75.	Idade (anos)	<input type="text"/>
76.	Local de nascimento (local onde moravam os seus pais quando nasceu)	
a.	Província	_____
b.	País (se foi no estrangeiro)	_____
77.	Estado civil	
78.	Se exerce uma actividade profissional	
a.	Em que situação?	
	Tempo inteiro	<input type="checkbox"/>
	Part-time	<input type="checkbox"/>
	Ocasional	<input type="checkbox"/>
	Sem regularidade definida	<input type="checkbox"/>
b.	Função	
	Gestor/director	<input type="checkbox"/>
	Chefe	<input type="checkbox"/>
	Sem posição	<input type="checkbox"/>
	Autonomia	<input type="checkbox"/>
	Outra (Qual?)	_____
c.	Ramo de actividade ou tipo de empresa	
d.	Situação do exercício profissional	<input type="checkbox"/>
	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	Por conta própria com empregado(a) (quantos?)	<input type="checkbox"/>
	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>
	Trabalhador familiar remunerado	<input type="checkbox"/>
	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	Outra situação	<input type="checkbox"/>
79.	Número de irmãos; idade, escolaridade completa e número de reprovação (por ordem de nascimentos: 1º, 2º, 3º)	
a.	1º	
	Idade	<input type="text"/>
	Escolaridade	<input type="text"/>
	Número de reprovações	<input type="text"/>
b.	2º	
	Idade	<input type="text"/>
	Escolaridade	<input type="text"/>
	Número de reprovações	<input type="text"/>
c.	3º	
	Idade	<input type="text"/>
	Escolaridade	<input type="text"/>
	Número de reprovações	<input type="text"/>
d.	4º	
	Idade	<input type="text"/>
	Escolaridade	<input type="text"/>
	Número de reprovações	<input type="text"/>
e.	5º	
	Idade	<input type="text"/>
	Escolaridade	<input type="text"/>
	Número de reprovações	<input type="text"/>
f.	6º	
	Idade	<input type="text"/>
	Escolaridade	<input type="text"/>
	Número de reprovações	<input type="text"/>
g.	7º	
	Idade	<input type="text"/>
	Escolaridade	<input type="text"/>

	Número de reprovações	<div style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 20px;"></div>
80.	Os elementos que compõem o agregado familiar	
	a. Pai/padrasto	<input type="checkbox"/>
	b. Mãe/madrasta	<input type="checkbox"/>
	c. Esposo(a)/parceiro(a)	<input type="checkbox"/>
	d. Filhos	<input type="checkbox"/>
	e. Avô	<input type="checkbox"/>
	f. Avó	<input type="checkbox"/>
	g. Irmãos/irmãs	<input type="checkbox"/>
	h. Cunhado(s)/Cunhada(s)	<input type="checkbox"/>
	i. Tios ou tias	<input type="checkbox"/>
	j. Primos ou primas	<input type="checkbox"/>
	k. Outros parentes	<input type="checkbox"/>
	l. Outros não parentes	<input type="checkbox"/>
	m. Vive sozinho	<input type="checkbox"/>
81.	A casa onde habita o agregado familiar é:	
	a. Propriedade do agregado	<input type="checkbox"/>
	b. Propriedade do Estado	<input type="checkbox"/>
	c. Alugada	<input type="checkbox"/>
	d. Outra situação	<input type="checkbox"/>
82.	Tipo de casa e número de divisões	
	a. Apartamento	<input type="checkbox"/>
	b. Vivenda/moradia	<input type="checkbox"/>
	c. Outro	<input type="checkbox"/>
83.	Posse de outros bens imóveis do agregado familiar	
	a. Uma habitação secundária própria usada regularmente, para além da residência habitual	
	Sim	<input type="checkbox"/>
	Não	<input type="checkbox"/>
	b. Terrenos	<input type="checkbox"/>
	c. Outros (Quais?) _____	
84.	Posse de outros bens ou equipamentos	
	a. Televisão	<input type="checkbox"/>
	b. Telefone	<input type="checkbox"/>
	c. Carro	<input type="checkbox"/>
	d. Computador	<input type="checkbox"/>
	e. Câmara de vídeo	<input type="checkbox"/>
	f. Segundo carro	<input type="checkbox"/>
	g. Água canalizada	<input type="checkbox"/>
	h. Electricidade	<input type="checkbox"/>
85.	Se o seu pai e a sua mãe não vivem juntos, isso é porque	
	a. Um deles (e)migrou (Qual?) _____	
	b. Um deles está noutra Província (Qual?) _____	
86.	Local de nascimento do seu pai	
	a. Província _____	
	b. País (se foi no estrangeiro) _____	
87.	Neste momento, o que é que o seu pai faz?	
	a. Trabalha/tem uma profissão	<input type="checkbox"/>
	b. Está desempregado	<input type="checkbox"/>
	c. Está reformado por limite de idade	<input type="checkbox"/>
	d. Está reformado por invalidez	<input type="checkbox"/>
	e. Já faleceu	<input type="checkbox"/>
	f. Outra situação (Qual?) _____	
	g. Ramo de actividade ou tipo de empresa _____	
88.	1) Se o seu pai está a trabalhar, em Qual destas situações exerce a profissão?	
	a. Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	b. Por conta própria com empregado(a) (quantos?) _____	<input type="checkbox"/>
	c. Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	d. Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	e. Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>
	f. Trabalhador familiar remunerado	<input type="checkbox"/>
	g. Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	h. Outra situação (Qual?) _____	
	i. Cargo/função _____	
	Gestor/director	<input type="checkbox"/>

	Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
	Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
	Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
	Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
	Outra (Qual?) _____	
89.	Se o seu pai está desempregado, reformado ou já faleceu, em Qual destas situações estava na última profissão que teve?	
	a. Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	b. Por conta própria com empregado(a) (quantos?) _____	<input type="checkbox"/>
	c. Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	d. Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	e. Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>
	f. Trabalhador familiar remunerado	<input type="checkbox"/>
	g. Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	h. Outra situação (Qual?) _____	
	i. Cargo/função _____	
	Gestor/director	<input type="checkbox"/>
	Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
	Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
	Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
	Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
	Outra (Qual?) _____	
90.	E Qual foi a última profissão do seu pai? _____	
91.	Até onde é que o seu pai estudou?	
	a. Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>
	b. Sabe ler e escrever	<input type="checkbox"/>
	c. 4ª Classe	<input type="checkbox"/>
	d. Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	<input type="checkbox"/>
	e. Ensino Secundário ou equivalente (Liceu ou curso técnico, antigo 5º ano)	<input type="checkbox"/>
	f. Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano)	<input type="checkbox"/>
	g. Ano propedêutico, 12º ano	<input type="checkbox"/>
	h. Curso médio (Qual?) _____	
	i. Curso superior (Qual?) _____	
	j. Outro (Qual?) _____	
92.	Local de nascimento da sua mãe	
	a. Província	<input type="checkbox"/>
	b. País (se foi no estrangeiro)	<input type="checkbox"/>
93.	Neste momento, o que é que a sua mãe faz?	
	a. Trabalha/tem uma profissão	<input type="checkbox"/>
	b. Está desempregada	<input type="checkbox"/>
	c. Está reformada por limite de idade	<input type="checkbox"/>
	d. Está reformada por invalidez	<input type="checkbox"/>
	e. Já faleceu	<input type="checkbox"/>
	f. Outra situação (Qual?) _____	
	g. Ramo de actividade ou tipo de empresa _____	
94.	1) Se a sua mãe está a trabalhar, em Qual destas situações exerce a profissão?	
	a. Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	b. Por conta própria com empregado(a) (quantos?) _____	<input type="text"/>
	c. Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	d. Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	e. Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>
	f. Trabalhador familiar remunerado	<input type="checkbox"/>
	g. Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	h. Outra situação (Qual?) _____	
	i. Cargo/função _____	
	Gestora/directora	<input type="checkbox"/>
	Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
	Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
	Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
	Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
	Outra (Qual?) _____	
95.	Se a sua mãe está desempregada, reformada ou já faleceu, em Qual destas situações estava na última profissão que teve	
	a. Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>

b.	Por conta própria com empregado(a) (quantos?)	<input type="text"/>
c.	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
d.	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
e.	Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>
f.	Trabalhador familiar remunerado	<input type="checkbox"/>
g.	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
h.	Outra situação (Qual?)	<input type="text"/>
i.	Cargo/função	
	Gestora/directora	<input type="checkbox"/>
	Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
	Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
	Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
	Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
	Outra (Qual?)	<input type="text"/>
96.	E Qual foi a última profissão da sua mãe?	<input type="text"/>
97.	Até onde é que a sua mãe estudou?	
a.	Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>
b.	Sabe ler e escrever	<input type="checkbox"/>
c.	4ª Classe	<input type="checkbox"/>
d.	Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	<input type="checkbox"/>
e.	Ensino Secundário ou equivalente (Liceu ou curso técnico, antigo 5º ano)	<input type="checkbox"/>
f.	Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano)	<input type="checkbox"/>
g.	Ano propedêutico, 12º ano	<input type="checkbox"/>
h.	Curso médio (Qual?)	<input type="text"/>
i.	Curso superior (Qual?)	<input type="text"/>
j.	Outro (Qual?)	<input type="text"/>
98.	Qual era/é a profissão dos seus avós paternos?	
a.	Pai do seu pai?	<input type="text"/>
b.	Mãe do seu pai?	<input type="text"/>
c.	Pai da sua mãe?	<input type="text"/>
d.	Mãe da sua mãe?	<input type="text"/>
99.	Em Qual destas situações exercem/exerciam a profissão?	
a.	Pai do seu pai?	
	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	Por conta própria com empregado(a) (quantos?)	<input type="text"/>
	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>
	Trabalhador familiar remunerado	<input type="checkbox"/>
	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	Outra situação (Qual?)	<input type="text"/>
	Cargo/função	
	1. Gestor/director	<input type="checkbox"/>
	2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
	3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
	4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
	5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
	6. Outra (Qual?)	<input type="text"/>
b.	Mãe do seu pai?	
	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	Por conta própria com empregado(a) (quantos?)	<input type="text"/>
	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	Trabalhadora familiar não remunerada	<input type="checkbox"/>
	Trabalhadora familiar remunerada	<input type="checkbox"/>
	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	Outra situação (Qual?)	<input type="text"/>
	Cargo/função	
	1. Gestora/directora	<input type="checkbox"/>
	2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
	3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
	4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
	5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>

	6. Outra (Qual?) _____	
c.	Pai da sua mãe?	
	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	Por conta própria com empregado(a) (quantos?)	<input type="text"/>
	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>
	Trabalhador familiar remunerado	<input type="checkbox"/>
	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	Outra situação (Qual?) _____	
	Cargo/função	
	1. Gestor/director	<input type="checkbox"/>
	2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
	3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
	4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
	5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
	6. Outra (Qual?) _____	
d.	Mãe da sua mãe?	
	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	Por conta própria com empregado(a) (quantos?)	<input type="text"/>
	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>
	Trabalhador familiar remunerado	<input type="checkbox"/>
	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	Outra situação (ual?) _____	
	Cargo/função	
	1. Gestora/directora	<input type="checkbox"/>
	2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
	3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
	4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
	5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
	6. Outra (Qual?) _____	
100.	Qual era/é a profissão do cônjuge/companheiro(a)?	
101.	Em Qual destas situações exerce/exercia a profissão	
a.	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
b.	Por conta própria com empregado(a) (quantos?)	<input type="text"/>
c.	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
d.	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
e.	Trabalhador(a) familiar não remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
f.	Trabalhador(a) familiar remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
g.	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
h.	Outra situação (Qual?) _____	
i.	Cargo/função	
	1. Gestor(a) / director(a)	<input type="checkbox"/>
	2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
	3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
	4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
	5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
	6. Outra (Qual?) _____	
102.	Nível de escolaridade completa dos avós	
a.	Pai do seu pai?	<input type="checkbox"/>
b.	Mãe do seu pai?	<input type="checkbox"/>
c.	Pai da sua mãe?	<input type="checkbox"/>
d.	Mãe da sua mãe?	<input type="checkbox"/>
103.	Nível de escolaridade completa do cônjuge/companheiro(a)	
104.	Qual o rendimento mensal líquido do agregado familiar?	
a.	Montante _____ USD _____ (Kz)	
b.	Não sabe	<input type="checkbox"/>
c.	Não responde	<input type="checkbox"/>
	<i>[Se vive não com os pais mas sim com outras pessoas]</i>	
105.	De quem depende economicamente? (pode ser mais do que uma pessoa)	
a.	Avô	<input type="checkbox"/>
b.	Avó	<input type="checkbox"/>

	c.	Irmãos ou irmãs	<input type="checkbox"/>
	d.	Cunhado(s) ou cunhada(s)	<input type="checkbox"/>
	e.	Tios ou tias	<input type="checkbox"/>
	f.	Primos ou primas	<input type="checkbox"/>
	g.	Outros parentes (Quais?) _____	
	h.	Outros não parentes (Quais?) _____	
106.	Se assinalou só uma pessoa, o que é que essa pessoa faz?		
	a.	Trabalha/tem uma profissão	<input type="checkbox"/>
	b.	Está desempregada	<input type="checkbox"/>
	c.	Está reformada por limite de idade	<input type="checkbox"/>
	d.	Está reformada por invalidez	<input type="checkbox"/>
	e.	Já faleceu	<input type="checkbox"/>
	f.	Outra situação (Qual?) _____	
	g.	Ramo de actividade ou tipo de empresa _____	
107.	1) Se está a trabalhar, em Qual destas situações exerce a sua profissão?		
	a.	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	b.	Por conta própria com empregado(a) (quantos?) _____	
	c.	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	d.	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	e.	Trabalhador(a) familiar não remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	f.	Trabalhador(a) familiar remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	g.	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	h.	Outra situação (Qual?) _____	
	i.	Cargo/função	
		1. Gestor(a) / director(a)	<input type="checkbox"/>
		2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
		3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
		4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
		5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
		6. Outra (Qual?) _____	
	2) E Qual é a profissão dessa pessoa?		
108.	1) Se essa pessoa está desempregada, reformada ou já faleceu, em Qual destas situações estava na última profissão que teve?		
	2) E Qual foi a última profissão dessa pessoa?		
	a.	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	b.	Por conta própria com empregado(a) (quantos?) _____	
	c.	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	d.	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	e.	Trabalhador(a) familiar não remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	f.	Trabalhador(a) familiar remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	g.	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	h.	Outra situação (Qual?) _____	
	i.	Cargo/função	
		1. Gestor(a) / director(a)	<input type="checkbox"/>
		2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
		3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
		4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
		5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
		6. Outra (Qual?) _____	
109.	Até onde é que essa pessoa estudou?		
	a.	Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>
	b.	Sabe ler e escrever	<input type="checkbox"/>
	c.	4ª Classe	<input type="checkbox"/>
	d.	Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	<input type="checkbox"/>
	e.	Ensino Secundário ou equivalente (Liceu ou curso técnico, antigo 5º ano)	<input type="checkbox"/>
	f.	Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano)	<input type="checkbox"/>
	g.	Ano propedêutico, 12º ano	<input type="checkbox"/>
	h.	Curso médio (Qual?) _____	
	i.	Curso superior (Qual?) _____	
	j.	Outro (Qual?) _____	
110.	Se assinalou mais que uma pessoa, o que é que essa segunda pessoa faz?		
	a.	Trabalha/tem uma profissão	<input type="checkbox"/>
	b.	Está desempregada	<input type="checkbox"/>
	c.	Está reformada por limite de idade	<input type="checkbox"/>

	d.	Está reformada por invalidez	<input type="checkbox"/>
	e.	Já faleceu	<input type="checkbox"/>
	f.	Outra situação (Qual?) _____	
	g.	Ramo de actividade ou tipo de empresa _____	
111.	1) Se está a trabalhar, em Qual destas situações exerce a sua profissão?		
	a.	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	b.	Por conta própria com empregado(a) (quantos?) _____	<input type="text"/>
	c.	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	d.	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	e.	Trabalhador(a) familiar não remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	f.	Trabalhador(a) familiar remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	g.	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	h.	Outra situação (Qual?) _____	
	i.	Cargo/função	
		1. Gestor(a) / director(a)	<input type="checkbox"/>
		2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
		3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
		4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
		5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
		6. Outra (Qual?) _____	
	2) E Qual é a profissão dessa segunda pessoa? _____		
112.	1) Se essa segunda pessoa está desempregada, reformada ou já faleceu, em Qual destas situações estava na última profissão que teve?		
	a.	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	b.	Por conta própria com empregado(a) (quantos?) _____	<input type="text"/>
	c.	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	d.	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	e.	Trabalhador(a) familiar não remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	f.	Trabalhador(a) familiar remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	g.	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	h.	Outra situação (Qual?) _____	
	i.	Cargo/função	
		1. Gestor(a) / director(a)	<input type="checkbox"/>
		2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
		3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
		4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
		5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
		6. Outra (Qual?) _____	
	2) E Qual foi a última profissão dessa segunda pessoa? _____		
113.	1) Se essa segunda pessoa está desempregada, reformada ou já faleceu, em Qual destas situações estava na última profissão que teve?		
	a.	Por conta própria sem empregado(a)	<input type="checkbox"/>
	b.	Por conta própria com empregado(a) (quantos?) _____	<input type="text"/>
	c.	Por conta de outrem, sector privado	<input type="checkbox"/>
	d.	Por conta de outrem, sector público	<input type="checkbox"/>
	e.	Trabalhador(a) familiar não remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	f.	Trabalhador(a) familiar remunerado(a)	<input type="checkbox"/>
	g.	Membro de cooperativa/ONG	<input type="checkbox"/>
	h.	Outra situação (Qual?) _____	
	i.	Cargo/função	
		1. Gestor(a) / director(a)	<input type="checkbox"/>
		2. Chefe de equipa	<input type="checkbox"/>
		3. Chefe de departamento/secção	<input type="checkbox"/>
		4. Sem posição de chefia	<input type="checkbox"/>
		5. Posição de autonomia	<input type="checkbox"/>
		6. Outra (Qual?) _____	
114.	Qual foi a última profissão dessa pessoa? _____		
115.	Até onde é que essa pessoa estudou?		
	a.	Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>
	b.	Sabe ler e escrever	<input type="checkbox"/>
	c.	4ª Classe	<input type="checkbox"/>
	d.	Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	<input type="checkbox"/>
	e.	Ensino Secundário ou equivalente (Liceu ou curso técnico, antigo 5º ano)	<input type="checkbox"/>

- f. Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano) ☐
- g. Ano propedêutico, 12º ano ☐
- h. Curso médio (Qual?) _____
- i. Curso superior (Qual?) _____
- j. Outro (Qual?) _____

VI - Condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino

116. Está deslocado da residência do agregado familiar para estudar ☐
- a. Sim ☐
- b. Não ☐
117. Se sim, onde vive actualmente durante o período de aulas? ☐
- a. Residência universitária ☐
- b. Apartamento arrendado ☐
- c. Quarto arrendado ☐
- d. Pensão ☐
- e. Em casa de familiares ☐
- f. Em casa de amigos (não-arrendada) ☐
- g. Em casa própria ☐
- h. Lar/Internato ☐
- i. Outra situação (Qual?) _____
118. Partilha a renda e outros gastos mensais com alguém? ☐
- a. Sim ☐
- b. Não ☐
119. Se sim, com quem? ☐
- a. Namorado(a), ☐
- b. Amigos/colegas ☐
- c. Familiares ☐
- d. Outras pessoas ☐
120. Valores gastos mensalmente ☐
- a. Alojamento, Água, Gás, Electricidade e telefone ☐
121. Valor mensal de propina pago (caso de ensino particular) _____ USD _____ (Kz)
122. É ou foi bolseiro? ☐
- a. Não ☐
- b. Sim ☐
- c. Se candidatou a uma bolsa, Qual foi a resposta? ☐
- Foi concedida ☐
- Não foi concedida ☐
- Não obteve resposta ☐
- d. Se recebe bolsa/apoios/outros subsídios do Estado, de outros Organismos: ☐
- Qual o montante mensal? _____ USD _____ (Kz)
- Qual a Entidade patrocinadora/financiadora? ☐
- e. A família custeou os estudos ☐
- f. O(a) próprio(a) pagou as despesas com os estudos ☐
123. Alguma vez perdeu a bolsa? ☐
- a. Não ☐
- b. Sim ☐
- c. Se sim, por que razão perdeu a bolsa? ☐
- Reprovou ☐
- Razões de saúde ☐
- Interrupção dos estudos ☐
- Outra (Qual?) _____
124. Estatuto enquanto estudante ☐
- a. Trabalhador-estudante ☐
- b. Estudante ordinário ☐
- c. Estudante voluntário ☐
- d. Outro (Qual?) _____
125. Exerce alguma actividade remunerada durante o seu tempo de estudante? ☐
- a. Não ☐
- b. Sim ☐
- c. Se Sim, com que frequência? ☐
- Sempre ☐
- Periodicamente ☐
- Raramente ☐

- Só nas férias ☐
- d. Em que tipos de actividade? ☐
- Comercial ☐
- Assalariada ☐
- 126. Quantas vezes mudou de alojamento durante os últimos dois anos lectivos?**
- a. Uma vez ☐
- b. Duas vezes ☐
- c. Mais de duas vezes ☐
- 127. Quanto tempo despende no trajecto entre o seu local de residência e a instituição de ensino?**
- a. Menos de 15 minutos ☐
- b. Entre 15 e 30 minutos ☐
- c. Entre 30 minutos e 1 hora, 1 a 2 horas, mais de 2 horas ☐
- 128. Qual a distância a percorrer entre o seu local de residência e a sua instituição de ensino?**
- a. Menos de 3 km ☐
- b. 3 a 5 km ☐
- c. 5 a 10 km ☐
- d. 10 a 20 km ☐
- e. Mais de 20 km ☐
- 129. Que meio(s) de transporte utiliza regularmente para se deslocar para a instituição de ensino?**
- a. A pé ☐
- b. Viatura própria (carro ou mota) ☐
- c. Viatura de amigos/colegas ☐
- d. Transporte público urbano ☐
- e. Transporte público interurbano ☐
- f. Táxi (Candongueiro) ☐
- g. Outros meios (Quais?) ☐
-
- 130. Despesa aproximada com o ensino no último trimestre/semestre**
- a. Livros e Fascículos ☐
- b. Fotocópias ☐
- c. Material técnico (excluindo aquisição de um computador pessoal) ☐
- d. Despesas administrativas (de secretaria e serviços académicos, excluindo propinas) ☐
- e. Outro material ☐
- 131. Regularidade com que frequenta/assiste às aulas**
- a. Todas ☐
- b. Mais de 50% ☐
- c. Menos de 50% ☐
- d. Só em alturas especiais (exames, trabalhos, etc.) ☐
- e. Nunca ☐
- 132. Dedicção aos estudos**
- a. Com quem? ☐
- Sozinho(a) ☐
- Em grupo ☐
- b. Onde? ☐
- Sala de estudo da instituição ☐
- Cafés ☐
- Esplanadas ☐
- Casas de colegas ☐
- Residência habitual ☐
- Biblioteca da instituição ☐
- c. Quando? ☐
- Manhã ☐
- Tarde ☐
- Noite ☐
- 133. Regularidade com que estuda**
- a. Todos os dias ☐
- b. Alguns dias por semana ☐
- c. Pelo menos uma vez por semana ☐
- d. Ocasionalmente durante o mês ☐
- e. Apenas antes de frequências, exames e trabalhos ☐
- 134. Uso do computador nos trabalhos escolares**
- a. Não ☐
- b. Sim ☐
- c. Se Sim, onde? ☐
- Na instituição ☐

	Em casa	<input type="checkbox"/>
	Em casa de amigos	<input type="checkbox"/>
	No trabalho	<input type="checkbox"/>
	Nos <i>Cybers</i>	<input type="checkbox"/>
	Noutros locais (Quais?)	<input type="checkbox"/>
135.	Uso da Internet nos trabalhos escolares	
a.	Não	<input type="checkbox"/>
b.	Sim	<input type="checkbox"/>
c.	Se Sim, onde?	
	Na instituição	<input type="checkbox"/>
	Em casa	<input type="checkbox"/>
	Em casa de amigos	<input type="checkbox"/>
	No trabalho	<input type="checkbox"/>
	Nos <i>Cybers</i>	<input type="checkbox"/>
	Noutros locais (Quais?)	<input type="checkbox"/>
136.	Frequência com que recorre aos serviços existentes na Instituição:	
a.	Sala de informática	
	Todos os dias	<input type="checkbox"/>
	Nunca	<input type="checkbox"/>
	Alguns dias por semana	<input type="checkbox"/>
	Ocasionalmente no mês	<input type="checkbox"/>
	Apenas antes de trabalhos, exames	<input type="checkbox"/>
b.	Sala de estudo	
	Todos os dias	<input type="checkbox"/>
	Nunca	<input type="checkbox"/>
	Alguns dias por semana	<input type="checkbox"/>
	Ocasionalmente no mês	<input type="checkbox"/>
	Apenas antes de trabalhos, exames	<input type="checkbox"/>
c.	Biblioteca	
	Todos os dias	<input type="checkbox"/>
	Nunca	<input type="checkbox"/>
	Alguns dias por semana	<input type="checkbox"/>
	Ocasionalmente no mês	<input type="checkbox"/>
	Apenas antes de trabalhos, exames	<input type="checkbox"/>
137.	Participação política e cívica; é membro ou já pertenceu a algumas das instituições seguintes?	
a.	Partidos políticos	<input type="checkbox"/>
b.	ONG	<input type="checkbox"/>
c.	Igrejas	<input type="checkbox"/>
d.	Associações	<input type="checkbox"/>
e.	OPA	<input type="checkbox"/>
f.	Juventudes partidárias	<input type="checkbox"/>
g.	OMA	<input type="checkbox"/>
h.	Outros Organismos nacionais e/ou internacionais	<input type="checkbox"/>
138.	Opinião sobre as condições e os serviços proporcionados pela Instituição escolar que frequenta (utilizando uma escala de 1 (muito mau) a 5 (muito bom))	
a.	Salas de aula	
	Conforto	<input type="checkbox"/>
	Espaço	<input type="checkbox"/>
b.	Laboratórios (<i>ateliers</i> e oficinas)	
	Conforto	<input type="checkbox"/>
	Espaço	<input type="checkbox"/>
	Disponibilidades de meios	<input type="checkbox"/>
	Qualidade e eficiência dos meios	<input type="checkbox"/>
c.	Sala de informática	
	Conforto	<input type="checkbox"/>
	Espaço	<input type="checkbox"/>
	Disponibilidades de meios (computadores, impressoras)	<input type="checkbox"/>
	Disponibilidades de <i>software</i>	<input type="checkbox"/>
	Qualidade e quantidade de programas	<input type="checkbox"/>
	Horário de funcionamento	<input type="checkbox"/>
d.	Sala de estudo	
	Conforto	<input type="checkbox"/>
	Espaço	<input type="checkbox"/>
e.	Cantina/bar	

		Conforto	<input type="checkbox"/>
		Espaço	<input type="checkbox"/>
		Qualidade das refeições	<input type="checkbox"/>
		Relação preço/qualidade	<input type="checkbox"/>
		Horário de funcionamento	<input type="checkbox"/>
f.	Biblioteca		
		Conforto	<input type="checkbox"/>
		Espaço	<input type="checkbox"/>
		Disponibilidade de livros (quantidade/qualidade)	<input type="checkbox"/>
		Disponibilidade de publicações	<input type="checkbox"/>
		Facilidade de requisição	<input type="checkbox"/>
		Horário de funcionamento	<input type="checkbox"/>
g.	Professores		
		Em número e qualidade	<input type="checkbox"/>
		Actuação dos professores	<input type="checkbox"/>
		Competência, nível académico/formação	<input type="checkbox"/>
		Assiduidade (presença/faltas)	<input type="checkbox"/>
		Greves (fazem muitas vezes, poucas vezes)	<input type="checkbox"/>
		Processo de avaliação (coerência/justiça/igualdade)	<input type="checkbox"/>
		Disponibilidades (para conversar, tirar dúvidas)	<input type="checkbox"/>
		Competências didáctico-pedagógicas	<input type="checkbox"/>

I.3 Observações sobre o Inquérito por Entrevista e Guia de recolha e tratamento de dados

À semelhança dos outros instrumentos de recolha e tratamento de dados, o objectivo fundamental do inquérito por entrevista era o de obter dados sobre as práticas educativas estratégicas dos alunos e as suas condições de escolarização. Não se tratava, no entanto, de obter meros dados complementares aos já conseguidos através de outros meios. Pela importância que assumiu na estratégia metodológica adoptada, o inquérito por entrevista deveria proporcionar dados que permitissem aprofundar a análise dos problemas em estudo. A selecção da população escolar a entrevistar obedecia ao «carácter exemplar» dos entrevistados e não tanto à sua «importância numérica». Importava, com efeito, garantir que o conjunto de alunos a inquirir cumprisse determinados critérios e condições. As entrevistas não-dirigidas foram aplicadas, não só a alunos que frequentavam o Ensino de Base Regular (ou Primário) (1^a-6^a classes), o Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) (7^a-12^a/13^a classes) e o Ensino Superior, como, também, a alunos que se encontravam excluídos do sistema de ensino, contra a sua vontade, devido a razões diversas, mormente a escassez de lugares no sistema de ensino e as debilidades socioeconómicas próprias e das famílias.

As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas e, posteriormente, analisadas com o auxílio da aplicação informática de análise de dados qualitativos *NVivo 6*. As 25 entrevistas analisadas de forma sistemática representam menos de um quarto do total de indivíduos entrevistados, entre alunos, professores, pais e encarregados de educação, representantes de organizações ligadas ao ensino (sindicatos, associações de professores e de escolas do ensino privado) e técnicos do Ministério da Educação. Desses 25 alunos entrevistados, três frequentavam o Ensino de Base Regular (ou Primário); oito frequentavam o Ensino Médio/PUNIV (dois no Ensino Médio Técnico, quatro no Ensino Médio Normal e dois no Ensino PUNIV); oito estudavam no Ensino Superior e seis encontravam-se excluídos do sistema de ensino (dois no Ensino PUNIV, por falta de condições económico-financeiras ou reprovação, e quatro no Ensino Superior, por não terem conseguido lugares); nove dos 12 alunos que concluíram o Ensino Médio/PUNIV tinham feito a sua formação no Ensino Médio Técnico.

Com vista a assegurar a consistência metodológica num processo de análise que combina vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, era fundamental garantir a fiabilidade desses instrumentos e a compatibilidade e comparabilidade dos dados e informações produzidos. Neste sentido, o guia de inquérito por entrevista utilizado é, em

tudo, semelhante ao do inquérito por questionário no que se refere aos grandes tópicos/variáveis ou áreas que orientaram a sua construção.

Guia de Inquérito por Entrevista

I – Percurso escolar

1. Tipos e níveis de ensino frequentados:
 - a. Público/privado e cooperativo/Igreja católica, Missões protestantes/ONG/ outros; Pré-Escolar (creche, jardim de infância, iniciação; ‘ama’ ou ‘babá’, ‘familiares ou vizinhos’), Ensino de base (Ensino regular/Educação de adultos/Ensino especial/Formação profissional), Ensino Médio (Médio técnico/Médio normal) ou Pré-Universitário (áreas de ciências sociais/ciências exactas), Ensino superior (cursos de licenciatura, pós-graduações, mestrado, doutoramento). Fazer cronologia. Razões de eventuais mudanças. Formações adquiridas. Dificuldades em cada tipo de instituição/nível de ensino frequentado. Relação com os outros alunos, com os professores, como as direcções das instituições escolares e com outros funcionários. Satisfações e insatisfações.
2. Aproveitamento escolar:
 - a. Se já reprovou alguma vez: em que ano(s) de escolaridade e quantas vezes? As principais razões para reprovar. Como se classifica como estudante (Muito bom/muito boa, Bom/boa, Médio/média, Com dificuldades...). Notas finais (3º período) predominantes quando da conclusão do 8º/11º ou 12º anos (Suficiente: 10-13, Bom: 14-17, Muito Bom: 18-20). Vias de ingresso no 9º ano/propedêutico/Ensino Superior (aprovação/transição de anos ou classes, encaminhamento, provas de aptidão, regime especial, militar, transferência de estabelecimentos...). Se alguma vez interrompeu os estudos: quais as razões e por quanto tempo.
3. Razões da frequência de formação (extra) complementar/compensatória:
 - a. ‘Explicações’. Cursos de Informática e de Línguas (Inglês/Francês), preparação para as provas de aptidão, outros cursos. Outras formações (cursos de alfabetização, aulas nocturnas, ensino especial, ‘educação tradicional’...). Diplomas obtidos.

II – Projectos de formação e expectativas escolares

4. Escolhas escolares:
 - a. Tipo/nível de instituição/área/via/curso em que se inscreveu na 9ª e 10ª classe/Propedêutico/Ensino Superior: porquê? Turno frequentado (diurno/nocturno). Razões da apresentação de várias candidaturas/inscrições a vários tipos/áreas/vias de ensino. Se a inscrição efectuada não corresponde ao desejo/interesse (1ª opção) do entrevistado: explicar essa não correspondência (inscreveu-se na área/via/curso que queria, mas não no tipo instituição, nem no tipo de instituição nem a área/via/curso em que se inscreveu eram o que queria...). O tipo de instituição/área/via/curso que corresponde ao desejo/interesse (1ª opção) do entrevistado: explicação desse desejo/interesse. As razões que o entrevistado considera importantes a ter em conta na escolha de um tipo de instituição/área/via/curso. Se pensa mudar do tipo de instituição/área/via/curso em que se inscreveu: que mudanças e porquê (mudaria da instituição, mas não da área/via/curso; mudaria apenas da área/via/curso...).
5. Influências nas escolhas/inscrições na 9ª classe/Propedêutico/ 1º ano do Ensino Superior:
 - a. Pessoas que possam ter sido importantes (pais, professores, amigos, vizinhos...). Estabelecer ordem de importância. Discursos/conversas/gestos dessas pessoas que possam ter sido fundamentais. Existência de pessoas próximas (familiares ou outras) ligadas à instituição/área/via/curso em que se candidatou/inscreveu. Fala-se muito sobre a ‘adequação’ de certos cursos para rapazes e outros para raparigas:

comentário do entrevistado. Conhecimento de pessoas que tenham falado sobre essa adequação (família, professores, amigos, vizinhos, televisão, jornais...). Opinião do entrevistado sobre a maior ou a menor 'adequação' de certos cursos para rapazes e outros para raparigas.

6. Prosseguimento de estudos:

- a. Até quando o entrevistado pensa continuar a estudar (final deste ano lectivo e sair da escola, fazer este nível de ensino, fazer um curso superior, fazer uma pós-graduação...). Nível de ensino que deseja completar. Nível de ensino que espera vir a completar. Efeitos práticos de uma eventual reprovação (interrupção dos estudos, deixar de estudar definitivamente...). Graus de dificuldade esperados no curso superior tendo em conta a via em que se está inscrito (Muito, Pouco, Nenhum...). Razões de um eventual desfasamento entre formações esperadas/desejadas e formação a obter no futuro. Razões que podem levar uma pessoa a ir para o ensino superior. Razões que podem levar uma pessoa a não ir para o ensino superior. Importância atribuída à obtenção de um curso de mestrado ou doutoramento na actual sociedade angolana. Razões que poderão levar o entrevistado a fazer um mestrado ou doutoramento. Importância da formação: que representa na vida do entrevistado? Significado da situação de impossibilidade de continuidade de estudos, por razões de ordem económica, por inexistência/insuficiência de vagas: que representa na vida do entrevistado?

III – Projectos profissionais e atitudes face à vida profissional

7. Profissões desejadas e profissões plausíveis:

- a. Profissão que o entrevistado gostaria de ter no futuro. Profissão que o entrevistado acha que vai ter no futuro. Profissão que a família do entrevistado gostaria que ele exercesse no futuro. Conflitos eventuais entre profissões desejadas pelo entrevistado e profissões desejadas pela sua família. Se o entrevistado acha que a profissão que vai exercer será aquela que quer, aquela que a sua família quer que tenha, ou aquela que venha a conseguir. Meios ou formas através dos quais o entrevistado obteve informações sobre a formação que gostava de ter (ouviu falar na escola, tem um familiar que trabalha ou trabalhou nessa profissão, pesquisou em bibliotecas, jornais, documentos de diversos ministérios...).

8. Escolhas de profissões:

- a. Os factores de que depende a escolha de uma profissão (entidades empregadoras, ajuda/orientação da família, habilitação escolar que se tem, preferências e interesses pessoais de cada um, ajuda/orientação da escola, sexo dos indivíduos...). Os factores mais importantes a ter em consideração na escolha de uma profissão. Tipos de profissões preferidos (profissão que 'não suje', bem remunerada, prestigiante...). Relação entre profissão futura e nível de escolaridade atingido ou a atingir (forte, fraca, muito forte, muito fraca...) Nível de relação entre profissão futura e formações/escolhas presentes. Razões de um eventual desfasamento entre profissão esperada/desejada e profissão a exercer no futuro.

9. Profissão e género:

- a. Se já ouviu falar sobre profissões mais 'adequadas' para rapazes ou para raparigas: quais as razões apresentadas? Exemplos de profissões consideradas mais adequadas para rapazes ou raparigas? Comentários.

10. Exercício profissional futuro:

- a. O que pensa o entrevistado fazer depois de terminar a formação (curso)? (trabalhar, trabalhar e estudar, trabalhar algum tempo e continuar a estudar, continuar a estudar...). Local onde pensa exercer (ou residir) a actividade profissional. Facilidades e/ou dificuldades em encontrar um emprego compatível com a formação obtida. As maiores dificuldades que o entrevistado espera vir a enfrentar

quando começar a trabalhar após a formação. Vias ou meios que poderão vir a ser utilizados para conseguir um emprego (concurso, convite, ‘cunha’, ‘conhecimento’, intermediação de elementos familiares, outras formas de influência...).

11. Ganhos esperados:

- a. Tipos de ganhos/benefícios esperados com a formação adquirida. Previsão da situação futura do entrevistado em termos da posse de bens materiais, culturais e de prestígio social. Comparação da situação futura esperada com a situação actual dos pais do entrevistado e com a situação actual do próprio entrevistado, caso seja economicamente independente.

IV – Envolvimento familiar no processo de escolarização

12. Apoio familiar nas actividades escolares e diálogo familiar sobre a escolarização:

- a. As pessoas que, habitualmente, ajudam nos estudos. Tipo de ajudas/apoios. Conversas com a família sobre o dia-a-dia escolar. Os assuntos das conversas. Comunicação das notas à família. Reacção da família às notas negativas (incentivo, resignação, castigos...). Reacção da família às notas positivas, mas não tão boas como se esperava. Imagem que a família tem do entrevistado enquanto aluno(a) (Muito boa/muito má, boa/má, com dificuldades...). Razões eventuais apontadas pela família sobre a possibilidade ou necessidade de sair da escola. Conversas e decisões da família sobre o processo de escolarização do entrevistado (e dos irmãos). Nível de escolaridade que a família gostaria que o entrevistado atingisse (tirar um curso superior, acabar o 12º ano; deixar os estudos no fim deste ano, continuar os estudos...).

13. Participação familiar nas actividades da escola:

- a. Encarregados de educação, quem são? (mãe, pai, os dois, irmão/irmã, outras pessoas...). Frequência com que participam nas reuniões de pais e encarregados de educação. Razões por que os pais e encarregados de educação do entrevistado não costumam participar ou participam pouco nas reuniões. O desenrolar das conversas do entrevistado com os pais e encarregados de educação sobre o que se passa nas reuniões (conversa informação, conversa recomendações, conversa ameaça...). Idas à escola (sem ser para as reuniões dos pais e encarregados de educação) para falar com o director de turma e/ou com outros professores. Assuntos normalmente abordados. Outras actividades/iniciativas em que os pais e encarregados de educação participam ou participaram na Escola (membro da associação de pais e/ou órgão da escola, colaboração em organização de festas, falar sobre temáticas específicas...).

14. Imagem da relação escola-família:

- a. Razões por que acha que os pais devem colaborar com a escola (participar nas reuniões e tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola, resolver problemas dos seus filhos, organizar iniciativas na escola, saber informações sobre os filhos, ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem...). Avaliação da forma como a escola se relaciona com os pais e encarregados de educação. Importância atribuída à existência de associação de pais (caso exista) na escola. Razões por que os pais/encarregados de educação devem fazer parte da associação de pais (caso exista) na escola. Razões por que os pais/encarregados de educação não vão mais vezes à escola.

15. Representação das funções da escola:

- a. Até quando o entrevistado pensa continuar a estudar (final deste ano lectivo e sair da escola, fazer este nível de ensino, fazer um curso superior, fazer uma pós-graduação...). Nível de ensino que deseja completar. Nível de ensino que espera vir a completar. Efeitos práticos de uma eventual reprovação (interrupção dos estudos, deixar de estudar definitivamente...). Graus de dificuldade esperados

no curso superior tendo em conta a via em que se está inscrito (Muito, Pouco, Nenhum...). Razões de um eventual desfasamento entre formações esperadas/desejadas e formação a obter no futuro. Razões que podem levar uma pessoa a ir para o ensino superior. Razões que podem levar uma pessoa a não ir para o ensino superior. Importância atribuída à obtenção de um curso de mestrado ou doutoramento na actual sociedade angolana. Razões que poderão levar o entrevistado a fazer um mestrado ou doutoramento. Importância da formação: que representa na vida do entrevistado? Significado da situação de impossibilidade de continuidade de estudos, por razões de ordem económica, por inexistência/insuficiência de vagas: que representa na vida do entrevistado?

V – Caracterização pessoal e familiar

16. Dados pessoais do entrevistado:

- a. Sexo. Idade. Local de nascimento (Distrito/concelho/país, se foi no estrangeiro), onde moravam os pais quando nasceu o entrevistado. Estado civil. Local de residência actual do entrevistado. Se exerce uma actividade profissional: em que situação (tempo inteiro, part-time, ocasional sem regularidade definida). Funções desempenhadas (gestor/director, chefe, sem posição, autonomia...). Ramo de actividade ou tipo de empresa. Situações do exercício profissional (por conta própria sem empregado, por conta própria com empregado, por conta de outrem sector privado, por conta de outrem sector público, trabalhador familiar não remunerado, trabalhador familiar remunerado, membro de cooperativa/ONG...).

17. Agregado familiar:

- a. Composição do agregado familiar (pai/padrasto, mãe/madrasta, esposo(a)/parceiro(a), filhos, avô, avó, irmãos/irmãs, cunhado(s)/cunhada(s), tios ou tias, primos ou primas, outros parentes, outros não parentes, vive sozinho...). Número de irmãos e ordem de nascimentos (1º, 2º, 3º). Idade, escolaridade completa e número de reprovações de cada irmão. Local de residência do agregado familiar do entrevistado.

18. Património familiar:

- a. Se a casa onde habita o agregado familiar é: propriedade do agregado, propriedade do Estado, arrendada... Tipo de casa e número de divisões (apartamento, vivenda/moradia...). Posse de bens imóveis do agregado familiar (habitação secundária própria, terrenos...). Posse de outros bens ou equipamentos (televisão, telefone, carro, computador, câmara de vídeo, segundo carro, água canalizada, electricidade...). Se o pai e a mãe do entrevistado não vivem juntos: quais as razões (um deles (e)migrou, está noutro local, separaram-se/divorciaram-se, um deles morreu). Rendimento mensal líquido do agregado familiar.

19. Pai:

- a. Local de nascimento do pai. Ocupação actual (trabalha, ramo de actividade ou tipo de empresa, está desempregado, está reformado por limite de idade, está reformado por invalidez, já faleceu). Situação do exercício profissional (por conta própria sem empregado, por conta própria com empregado, por conta de outrem sector privado...). Cargo/função. Profissão do pai. Se o pai está desempregado, reformado ou já faleceu: em que situação estava na última profissão que teve. Último cargo/função. Última profissão do pai. Nível de escolaridade completado pelo pai do entrevistado.

20. Mãe:

- a. Local de nascimento da mãe. Ocupação actual da mãe. Situação do exercício profissional. Cargo/função. Profissão da mãe. Se a mãe está desempregada, reformada ou já faleceu: em que situação estava na última profissão que teve.

Último cargo/função. Última profissão da mãe. Nível de escolaridade completado pela mãe do entrevistado.

21. Avós:

- a. Profissão dos avós paternos. As situações em que exercem/exerciam as profissões. Cargos/funções. Nível de escolaridade completado pelos avós paternos. Profissão dos avós maternos. As situações em que exercem/exerciam as profissões. Cargos/funções. Nível de escolaridade completado pelos avós maternos.

22. Cônjuge/companheiro(a):

- a. Profissão do(a) cônjuge/companheiro(a). As situações em que exerce/exercia a profissão. Cargo/função. Nível de escolaridade completado pelo(a) cônjuge/companheiro(a)

23. [Se o entrevistado vive, não com os pais, mas com outras pessoas]:

- a. As pessoas de quem o entrevistado depende economicamente. Ocupações dessas pessoas. Se essas pessoas estão a trabalhar: situações em que exercem as suas profissões. Cargos/funções. Profissões dessas pessoas. Se essas pessoas estão desempregadas, reformadas ou já faleceram: as situações em que estavam na última profissão que tiveram. Últimos cargos/funções. Nível de escolaridade completado por essas pessoas.

VI – Condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino

24. Despesas com alojamento e ensino:

- a. Se está deslocado da residência do agregado familiar para estudar: onde vive durante o período de aulas (residência universitária, apartamento arrendado, quarto arrendado, casa de familiares, casa própria...). Valor mensal gasto com alojamento, água, gás, electricidade e telefone...). Valor mensal de propina pago (no caso de ensino particular). Despesas com o ensino no último trimestre/semestre (livros e sebatas, fotocópias, material técnico, despesas administrativas...).

25. Estatuto de estudante:

- a. É ou foi bolseiro. Apoios/subsídios do Estado e/ou de outros organismos. Montantes mensais recebidos e entidades patrocinadoras/financiadoras. Resultados das candidaturas a bolsas/apoios (concessão, não concessão, não obtenção de resposta). Quem paga as despesas com os estudos (família do entrevistado, entrevistado). Se alguma vez perdeu a bolsa: qual ou quais foram as razões (reprovou, razões de saúde, interrupções dos estudos...). Os ‘esquemas’ para obter/manter a bolsa. Estatuto enquanto estudante (trabalhador-estudante, estudante ordinário, estudante voluntário...). Se exerce ou exerceu alguma actividade remunerada durante o tempo de estudante: com que frequência (sempre, periodicamente, raramente, só nas férias...) e em que tipos de actividade (comercial, assalariada...).

26. Deslocações/mobilidade:

- a. Número de vezes e razões de mudança de alojamento durante os últimos dois anos lectivos. Frequência com que o entrevistado se desloca à habitação do agregado familiar. Custo de uma deslocação (ida e volta) à habitação do agregado familiar. Tempo despendido no trajecto entre o local de residência e a instituição de ensino. Distância (em km) entre o local de residência e a instituição de ensino. O(s) meio(s) de transporte utilizado(s) regularmente para se deslocar para a instituição de ensino (a pé, viatura própria, viatura de amigos/colegas, transporte público urbano, transporte público interurbano, táxi (candongueiro), outros meios...).

27. Dedicação aos estudos:

- a. Regularidade com que o entrevistado frequenta/assiste às aulas (Ensino Superior) (todas, +50%, -50%, só em alturas especiais como exames, trabalhos...). Onde, quando e com quem o entrevistado costuma estudar (sozinho,... sala de estudo da

instituição,... de manhã). Regularidade com que estuda (todos os dias, alguns dias por semana, ocasionalmente durante o mês...). Se o entrevistado usa computador nos trabalhos escolares: onde o faz (na instituição, em casa, em casa de amigos, no trabalho, noutro local...). Uso da Internet nos trabalhos escolares. Onde. Frequência com que o entrevistado recorre aos serviços existentes na Instituição: sala de informática, sala de estudo, biblioteca (todos os dias, nunca, alguns dias por semana, ocasionalmente no mês, apenas antes de trabalhos, exames, etc...).

28. Tráfico de influências:

- a. Pagamentos/subornos: diz-se que muitos jovens e famílias ‘pagam’ aos professores para transitarem de ano, para passarem nos exames de aptidão ou para terem notas positivas ou boas nas provas normais. Comentário. Sobre o assédio sexual, esquemas para a obtenção de bolsas de estudo: comentários. Relato e apreciação de casos do conhecimento do entrevistado. Opinião do entrevistado sobre estas práticas e sua eficácia.

29. Participação política e cívica:

- a. A participação política e cívica pode ser um meio útil para se alcançarem as condições de prosseguimento de estudos: o que pensa o entrevistado sobre isso. Relato e apreciação de casos do conhecimento do entrevistado. Opinião do entrevistado sobre estas práticas e sua eficácia. As actividades políticas e cívicas do entrevistado (enquanto meio para se alcançarem objectivos educativos!) (Partidos políticos, ONG, Igrejas, Associações e Organizações de massa...). Outros trabalhos cívicos (voluntariado, trabalho comunitário).

30. Percepção das condições dos serviços prestados pela instituição escolar:

- a. Salas de aula (conforto, espaço...). Laboratórios, ateliers e oficinas (conforto, espaço, disponibilidade de meios, qualidade e eficiência dos meios...). Sala de informática (conforto, espaço, disponibilidade de meios – computadores, impressoras –, disponibilidade de *software* - qualidade e quantidade de programas – horário de funcionamento...). Sala de estudo (conforto, espaço...). Cantina/bar (conforto, espaço, qualidade das refeições, relação preço/qualidade, horário de funcionamento...). Biblioteca (conforto, espaço, disponibilidade de livros – quantidade/qualidade, disponibilidade de publicações, facilidade de requisição, horário de funcionamento). Professores (número e qualidade, competências didáctico-pedagógicas, assiduidade – presença/faltas, natureza e frequência das greves, processo de avaliação – coerência/justiça/igualdade, disponibilidade).

ANEXO II.2 – SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO

Quadro II.2.1 Taxas de crescimento do número de alunos matriculados em cada nível de ensino, 1972/73-2005 (%)

	1972/73- 1975	1975/85	1985/95	1995/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	1972/73-2005	1975/2005	2003/2005
Ensino de Base Regular	62,7a)	32,0a)	-16,6	39,2	14,4	17,4	50,1	21,2	21,6	641,5	355,8	47,4
- Iniciação	--	-37	-52	83	18,7	17,3	93,1	26,3	31,9	--	147,7	66,6
- I Nível	4,4	63,8	-14,0	33,7	12,7	19,6	44,4	19,7	19,9	449,7	426,5	43,6
- II Nível	77,2	84,3	-0,7	38,2	19,4	7,0	39,2	23,0	17,0	1049,1	548,4	43,9
- III Nível	-70,8	333,0	81,3	39,5	16,4	12,9	42,6	20,1	18,2	751,2	2812,1	41,9
Ensino Médio	95,1b)	192,4b)	166,9	191,9	14,8	9,5	7,2	17,8	21,3	8460,9	4287,8	42,9
- Técnico	--	334,9	215,3	169,9	17,4	13,5	7,2	11,1	21,3	--	7026,2	34,8
- Normal	--	112,4	111,2	229,7	11,2	3,6	7,2	28,7	21,3	--	2751,4	56,1
Ensino Pré-Universitário	-47,0c)	61,9c)	196,3	57,2	18,1	18,2	7,5	28,7	21,3	837,3	1667,9	56,1
Ensino Superior	-54,6	258,3	7,4	63,7	-37,9d)	128,6d)	62,1	84,4	21,3	1372,1	3141,7	123,6
					20,6e)	17,8e)						
Total	61,5	32,9	-14,7	42,5	14,2d)	17,4d)	48,1	21,5	21,6	665	373,8	47,8

a) Os dados relativos ao ano lectivo de 1972/73 (634899 alunos) não incluem alunos matriculados na classe de Iniciação; os dados relativos ao ano lectivo de 1975 (1032854 alunos) dizem respeito ao ano lectivo de 1976/77.

b) Os 2991 alunos matriculados no Ensino Médio, em 1975, integram 1075 alunos do Ensino Médio Técnico (dados relativos ao ano lectivo de 1978/79) e 1916 alunos do Ensino Médio Normal (dados relativos ao ano lectivo de 1980/81).

c) Os dados apresentados para o ano de 1975 dizem respeito ao ano lectivo de 1980/81.

d) Os dados relativos ao ano lectivo de 2001 referem-se apenas à Universidade Pública Agostinho Neto (5499), não incluindo dados relativos às Universidades Privadas.

e) Cálculos efectuados tendo em consideração o número de alunos matriculados nas Universidades Privadas (10670) no ano de 2001.

Fonte: Elaborado a partir de ME-GEPE (2005a).

Quadro II.2.2 Número de alunos matriculados em cada nível de ensino, 1972/73-2005

	72/73	1975	1985	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Ensino de Base Regular	634899	1032854	1363846	1137906	1584261	1812383	2127971	3194306	3871274	4707929
- Iniciação		*361446	227654	109265	199921	237208	278347	537378	678780	895145
- I Nível	567420	*596450	970698	835760	1117047	1258492	1504666	2172772	2601778	3119184
- II Nível	40024	*70933	130749	129879	179513	214382	229483	319502	392381	459902
- III Nível	27455	*8025	34745	63002	87880	102301	115475	164654	197735	233698
Ensino Médio	1533	2991	8745	23339	68130	78226	85659	91823	108190	131239
- Técnico		**1075	4675	14742	39788	46718	53018	56833	63153	76607
- Normal		***1916	4070	8597	28342	31508	32641	34990	45037	54632
Ensino Pré-Universitário	4336	***2299	3721	11025	17331	20472	24203	26030	33505	40643
Ensino Superior	3094	1405	5034	5405	8848	****5499	12566	20366	37547	45546
Total	643862	1039549	1381346	1177675	1678670	1916580	2250399	3332525	4050516	4925357

* Dados do ano lectivo de 1976/77.

** Dados do ano lectivo de 1978/79.

*** Dados de 1980/81.

**** Dados excluindo as Universidades Privadas.

Fonte: ME-GEPE (2005a).

Quadro II.2.3 Taxas de crescimento de alunos matriculados nos diferentes subsistemas, 2006-2010 (%)

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2006/2010
Alfabetização	6,4	28,9	3,0	3,0	45,3
Iniciação	11,4	-24,2	-2,9	-4,0	-21,3
Primário	5,6	8,2	3,0	5,6	24,3
1º Ciclo Secundário	17,0	14,7	12,0	24,7	87,4
2º Ciclo Secundário	8,7	8,9	9,1	9,3	41,3
Geral	11,3	11,3	9,1	9,3	47,8
Técnico-Profissional	12,5	12,5	9,1	9,3	50,9
Formação Professor	2,9	2,9	9,1	9,3	26,2
Ensino Especial	14,4	13,7	10,0	10,0	57,4
Total	7,4	4,5	3,1	5,7	22,3

Fonte: Elaborado a partir de Governo de Angola (2011: 4).

Quadro II.2.4 Número de alunos matriculados diferentes subsistemas, 2006-2010

Antigo Sistema de Educação					Novo Sistema de Educação					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Alfabetização	311373	321003	404000	323470	334220	366200	389637	502350	517421	532943
Iniciação	237208	278347	537378	678780	895145	842361	938389	711025	690375	663015
Primário	1472874	1733549	2492274	3022461	3119184	3370079	3558605	3851622	3967886	4189853
1º Ciclo Secundário	102301	115475	164654	197735	233698	270662	316664	363210	406795	507125
2º Ciclo Secundário	89427	109762	117853	159341	171862	179249	194933	212347	231695	253208
Geral	20472	24283	26030	30397	34442	37676	41945	46698	50953	55684
Técnico-Profissional	31508	53018	56833	67328	74235	76363	85903	96635	105440	115230
Formação Professor	37447	32461	34990	61616	63185	65210	67085	69014	75302	82294
Ensino Especial	4357	7406	10939	11710	12661	14171	16213	18439	20282	22310
Total	2217540	2565542	3727098	4393497	4766770	5042722	5414441	5658993	5834454	6168454

Fonte: Governo de Angola (2011:4).

Quadro II.2.5 Proporção de alunos matriculados em cada nível de ensino, 1972/73-2005 (%)

	1972/73	1975	1985	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Ensino de Base Regular	98,6	99,4	98,7	96,6	94,4	94,6	94,6	95,9	95,6	95,6
Ensino Médio	0,23	0,28	1,68	1,98	4,05	4,08	3,8	2,75	2,67	2,66
Ensino Pré-Universitário	0,67	0,22	0,79	0,93	1,03	1,06	1,07	0,78	0,82	0,82
Ensino Superior	0,48	0,13	0,39	0,45	0,52	0,28	0,55	0,61	0,92	0,92

Fonte: Elaborado a partir de ME-GEPE (2005a).

Quadro II.2.6 Taxas brutas e líquidas de escolarização por nível de ensino, 2000-2003 (%)

	2000		2001		2002		2003
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	Bruta
Iniciação	49,9	11,5	57,4	22,4	65,3	26,6	122
I Nível	75,7	37,8	88,9	40,7	103	46,9	145
II e III Níveis	18,1	6,2	20,8	8,4	22	9,9	30,4
Médio*	7,8		8,1		9,2		9,5
Superior	0,7		0,8		1		1,5

* O Ensino PUNIV está contemplado no Ensino Médio.

Fonte: ME-GEPE (2005b).

Quadro II.2.7 Alunos matriculados na classe de Iniciação, por província, por sexo, 2000-2003 e taxas de crescimento no mesmo período

Províncias	2000		2001		2002		2003	Taxas de crescimento 2000/2003 (%)*
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	
Cabinda	19444	9986	7657	3868	10059	4971	15079	49,9
Zaire	2344	1167	1807	825	1807	825	3742	107,1
Uíge	11091	4818	6872	3327	6872	6327	28475	314,4
Luanda**	0	0	0	0	0	0	1491	—
Kuanza-Norte	549	2262	7207	2842	7207	2842	11926	65,5
Kuanza-Sul	8637	3968	8129	3670	8129	3670	31915	292,6
Malange	13236	5290	10942	5173	10942	5173	47319	332,5
Lunda-Norte	3601	1504	5046	2108	5046	2108	18556	267,7
Benguela	23710	13410	33685	16532	35272	17000	48632	37,9
Huambo	27316	12342	34925	15782	36275	16965	31928	-12,0
Bié	17855	7327	36275	16965	40037	34460	118577	139,3
Moxico	8132	4075	14037	4460	15767	7246	23478	48,9
K.Kubango	7352	2173	6779	3922	3087	1532	17789	476,3
Namibe	2570	1347	3060	1620	3087	1532	28885	835,7
Huíla	40529	18592	45295	20778	70399	31049	80573	14,5
Cunene	5824	2878	9787	4836	9140	4516	11249	23,1
Lunda-Sul	826	1380	5675	2337	5675	2337	12218	115,3
Bengo**	0	0	0	0	5546	3323	5546	-
Total	199921	92519	237208	109044	278347	142876	537378	93,1

* As taxas de crescimento são calculadas a partir de ME-GEPE (2005c).

** As salas de iniciação atendiam os alunos do ensino do I Nível por insuficiência da capacidade na província do Bengo are 2001 e Luanda até 2002.

Fonte: ME-GEPE (2005c).

Quadro II.2.8 Alunos matriculados no I Nível do Ensino de Base Regular, por Província, por sexo, 2000-2003

Províncias	2000		2001		2002		2003	Taxas de crescimento 2000/2003 (%)*
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	
Cabinda	67011	39199	45613	22090	47301	23095	59961	26,8
Zaire	14079	6557	17690	7505	17917	7507	23890	33,3
Uíge	51158	22037	52528	21911	52528	21911	104536	99
Luanda	288014	142241	276227	136628	296174	146671	317320	7,1
Kuanza-Norte	31118	11531	34465	13152	34396	11507	40697	18,3
Kuanza-Sul	76089	30587	81403	32637	81396	33372	162596	99,8
Malange	30686	12602	40122	16488	59075	21201	96490	61,6
Lunda-Norte	18114	7033	25383	9425	27335	9490	47583	74,1
Benguela	13179	64589	170085	79502	161022	78720	182550	13,4
Huambo	81186	39931	103805	51056	247440	56265	250548	1,3
Bié	49435	18625	69550	31031	81023	38786	158594	95,7
Moxico	22260	14744	34287	10486	34287	10486	35103	2,4
K.Kubango	18205	6216	21442	7741	24205	6994	49931	106,3
Namibe	23298	11097	28008	13356	30524	14650	32751	7,3
Huíla	160541	72725	179421	83069	218607	100652	470434	115,2
Cunene	20671	11206	34738	17603	38747	19723	78316	102,1
Lunda-Sul	9602	4236	20441	8405	21589	10706	29739	37,8
Bengo	23861	8925	23281	9706	30500	17752	32733	73,3
Total	1117047	524081	1258492	571791	1504066	629270	2172772	44,5

* As taxas de crescimento são calculadas a partir de ME-GEPE (2005d).

Fonte: ME-GEPE (2005d).

Quadro II.2.9 Alunos matriculados no II Nível de Ensino de Base Regular, por Província, por sexo, 2000-2003

Províncias	2000		2001		2002		2003	Taxas de crescimento 2000/2003 (%)*
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	
Cabinda	13694	7268	7903	3507	9684	4231	11621	20,0
Zaire	1807	684	2613	832	2613	832	4467	71,0
Uíge	5101	1072	5894	1761	5894	1761	9679	64,2
Luanda	76297	37276	89085	43498	96091	47306	106498	10,8
Kuanza-Norte	3897	1151	4862	1471	3458	3358	7525	117,6
Kuanza-Sul	7090	2403	8567	2829	8567	2829	13967	63,0
Malange	2454	853	3112	1051	3379	1304	4497	33,1
Lunda-Norte	1822	710	1393	596	2374	781	5966	151,3
Benguela	20718	9529	26398	12616	26396	12616	35613	34,9
Huambo	13236	6094	18857	8682	15906	7056	16514	2,8
Bié	3943	1511	6423	2429	11021	5665	31767	173,4
Moxico	1779	1281	3015	792	3015	792	4543	50,7
K.Kubango	1519	581	1583	548	1962	691	3108	58,4
Namibe	3726	1490	4676	2064	4895	2183	5927	21,1
Huíla	19261	9145	24437	10499	25335	11068	44824	76,9
Cunene	1691	954	2334	1190	2528	1384	4022	59,1
Lunda-Sul	859	327	1634	670	1779	745	4681	163,1
Bengo	619	136	1596	645	3984	1692	4283	7,5
Total	179513	83095	214382	95682	229483	106294	319502	39,2

*As taxas de crescimento são calculadas a partir de ME-GEPE (2005e).

Fonte: ME-GEPE (2005e).

Quadro II.2.10 Alunos matriculados no III Nível de Ensino de Base Regular, por Província, por sexo, 2000-2003

Províncias	2000		2001		2002		2003		Taxas de crescimento 2000/2003 (%)*
	MF	F	MF	F	MF	F	MF		
Cabinda	11043	6782	3622	1682	4497	2221	5401		20,1
Zaire	583	182	964	354	964	354	1729		79,4
Uíge	1379	504	1650	593	1650	593	7219		337,9
Luanda	47785	24288	59870	29144	66691	32382	72392		8,5
Kuanza-Norte	919	247	1081	245	915	219	1546		69,0
Kuanza-Sul	1927	761	2637	997	3486	1337	4240		21,6
Malange	1503	701	1125	358	1263	376	2180		72,0
Lunda-Norte	581	167	509	171	1641	631	1515		-7,7
Benguela	6576	3368	9618	4597	9616	4597	11291		17,4
Huambo	5450	1670	7396	3480	6036	2553	7451		23,4
Bié	1280	488	2117	683	5024	3311	25188		401,4
Moxico	546	340	1032	269	1032	269	1850		79,3
K.Kubango	538	178	579	170	871	247	1629		87,0
Namibe	1594	729	1721	792	2032	863	2365		16,4
Huíla	5189	2450	6610	3032	7550	3512	13613		80,3
Cunene	490	273	762	423	751	397	1602		113,3
Lunda-Sul	363	109	509	201	509	201	2427		376,6
Bengo	134	43	562	200	843	434	1016		7,7
TOTAL	87880	43280	102301	47391	115475	54569	164654		42,0

* As taxas de crescimento são calculadas a partir de ME-GEPE (2005f).

Fonte: ME-GEPE (2005f).

Quadro II.2.11 Estabelecimentos de ensino, 1964/65 a 1972/73

	Ensi- no Infantil (EI)	Ensino Primário (EP)	Ciclo Prepara- tório do Ensino Secundá- rio (CPES)	Ensino Elementar Profissional (EEP)	Ensino Liceal (EL)	Formação de Serviços Sociais (FS)	Ensino Agrícola (EA)	Ensino Superior (ESup)
1964/65	21	2561	-	7	9	3	1	1
1972/73	63	5078	108	27	20	3	2	1

Fonte: Governo de Angola (2010: 5).

Quadro II.2.12 Alunos matriculados 1964/65 a 1972/73

	Ensi- no Infan- til (EI)	Ensino Primário (EP)	Ciclo Prepara- tório do Ensino Secundá- rio (CPES)	Ensino Elementar Profissio- nal (EEP)	Ensi- no Liceal (EL)	Forma- ção de Serviços Sociais (FS)	Ensino Agríco- -la (EA)	Ensino Superi- or (ESup)
1964/65	1417	203337	-	498	760	128	258	418
1972/73	3464	512942	40024	2212	2005	247	589	3094

Fonte: Governo de Angola (2010: 5).

Quadro II.2.13 Professores 1964/65 a 1972/73

	Ensi- no Infan- til (EI)	Ensino Primá- rio (EP)	Ciclo Prepara- tório do Ensino Secundá- rio (CPES)	Ensino Elementar Profissio- nal (EEP)	Ensi- no Liceal (EL)	Forma- ção de Serviços Sociais (FS)	Ensino Agríco- -la (EA)	Ensino Superi- or (ESup)
1964/65	51	4549	-	21	63	58	9	38
1972/73	111	12393	1960	129	173	57	16	274

Fonte: Governo de Angola (2010: 5).

Quadro II.2.14 Distribuição dos formados por unidades orgânicas (1962-1975)

Unidades orgânicas	Graduações	%
Faculdade de Ciências	20	16,4
Faculdade de Engenharia	25	20,5
Faculdade de Medicina	69	56,6
Faculdade de Ciências Agrárias	8	6,6
Total	122	100

Fonte: Governo de Angola (2010: 36).

Quadro II.2.15 Distribuição dos graduados por unidades orgânicas (1976-1991)

Unidade Orgânica	Graduações	%
ISCED-Lubango	214	8,5
Faculdade de Ciências	187	7,5
ISCED-Luanda	3	0,1
Faculdade de Engenharia	373	14,9
Faculdade de Medicina	646	25,8
Faculdade de Economia	720	28,8
Faculdade de Ciências Agrárias	101	4,0
Faculdade de Direito	257	10,3
ISCED-Huambo	2	0,1
Total	2503	100,0

Fonte: Governo de Angola (2010: 37).

Quadro II.2.16 Taxa de crescimento de estudantes de pós-graduação (no País e no Exterior), 2001-2004 (%)

	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2001/2004
Mestrado	104,9	250	19,7	758,5
Doutoramento	60,4	0	1,3	62,5
Total	80,9	130,4	15,9	383,2

Fonte: Elaborado a partir de ME-GEPE (2005g).

Quadro II.2.17 Número de estudantes de pós-graduação (no País e no Exterior), 2001-2004

Pós-graduação	2001			2002			2003			2004			Total
	País	Exter.	Total	País	Exter.	Total	País	Exter.	Total	País	Exter.	Total	
Mestrado		41	41	49	35	84	259	35	294	316	36	352	771
Doutoramento	3	45	48	3	74	77	3	74	77	3	75	78	280
Total	3	86	89	52	109	161	262	109	371	319	111	430	1051

Fonte: ME-GEPE (2005g).

Quadro II.2.18 Formação no exterior em 2010, por área de conhecimento

Área de Conhecimento	Níveis de escolaridade									Total
	Licenciatura			Mestrado			Doutoramento			
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	
Ciências	240	269	509	11	4	15	35	18	53	577
Ciências Sociais	164	135	299	19	10	29	73	10	83	411
Engenharias	317	84	400	6	1	7	18	1	19	427
Humanidades	69	41	110	3	1	4	10	1	11	125
Letras	67	50	117	2		2	1		1	120
Sem Dados	12	15	27		3	3				30
Tecnologias	99	24	123				5		5	128
Total	968	618	1586	41	19	60	142	30	172	1818

Fonte: Governo de Angola (2010: 51).

Quadro II.2.19 Evolução de salas de aula do ensino de base (1981-1990)

Ano	I Nível	II Nível	III Nível	Total
1981	16024	2238	513	18955
1982	14504	1384	513	16401
1983	9334	925	492	11270
1984	11483	1932	492	13907
1985	16767	1489	478	18732
1986	14426	1346	521	16293
1987	14586	1426	618	16630
1988	13845	1202	675	15722
1989	14937	1481	720	17138
1990	13523	1367	733	15623

Nota: As 15623 salas de aulas em 1990 não incluem informações relativas às províncias de Kuando-Kubango e do Namibe, devido a dificuldades de recolha de dados nessas regiões associadas ao recrudescimento da situação político-militar.

Fonte: Governo de Angola (2010: 89).

Quadro II.2.20 Taxas de crescimento de salas de aula no Ensino de Base Regular, 2000-2003 (%)

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2000/2003
I Nível	2	5,9	55,4	67,9
II Nível	9,8	*-2,6	*37,3	46,9
III Nível	11,1	*-8,4	*3,6	5,5
Total	3,6	-16,3	85,3	60,9

* Dados incompletos relativos ao ano de 2002.

Fonte: Elaborado a partir de ME-GEPE (2005h).

Quadro II.2.21 Dados de Ensino de Base Regular e Ensino Médio/PUNIV, por Província, 2003

Provín- cias	Dados do Ensino de Base Regular 2003						Dados do Ensino Médio 2003			
	Níveis	Alunos EBR	Profes- sores	Esco- las	Salas de aula	Turmas	Escolas	Núme- ro	Total	Total Alunos
Cabinda	Iº	59951	1004	203	502	1004	PUNIV	1	5	6895
	IIº	11621	998	16	150	300	IMNE	2		
	IIIº	5471	0	9	88	176	IMT	2		
Zaire	Iº	23890	870	205	447	870	PUNIV	1	3	964
	IIº	4467	123	9	57	114	IMNE	2		
	IIIº	1977	68	11	62	53	IMT	0		
Uíge	Iº	104536	3254	777	1185	3254	PUNIV	1	4	2032
	IIº	9679	432	18	110	278	IMNE	2		
	IIIº	4120	148	3	16	22	IMT	1		
Luanda	Iº	317320	6861	688	2287	3861	PUNIV	2	25	59592
	IIº	106597	2113	165	826	2477	IMNE	8		
	IIIº	66672	1386	112	559	1678	IMT	15		
Kuanza- Norte	Iº	40697	1598	389	799	1598	PUNIV	0	2	2140
	IIº	7525	184	10	25	50	IMNE	2		
	IIIº	2655	86	6	12	24	IMT	0		
Kuanza- Sul	Iº	162596	4065	203	2022	4065	PUNIV	1	3	4716
	IIº	13867	322	17	173	347	IMNE	1		
	IIIº	5456	98	5	50	136	IMT	1		
Malange	Iº	95490	4632	834	2503	4632	PUNIV	0	2	2876
	IIº	4497	281	21	218	436	IMNE	1		
	IIIº	2295	98	3	15	30	IMT	1		
Lunda- Norte	Iº	47583	1190	397	595	1190	PUNIV	0	2	1658
	IIº	5966	62	19	75	149	IMNE	1		
	IIIº	2274	30	8	39	78	IMT	1		
Benguela	Iº	182550	4564	853	2282	4564	PUNIV	2	9	5113
	IIº	35613	0	74	445	890	IMNE	5		
	IIIº	14278	4799	26	131	262	IMT	2		
Huambo	Iº	250548	6264	360	3132	6264	PUNIV	2	7	10104
	IIº	16514	689	29	285	569	IMNE	3		
	IIIº	7629	501	25	5	9	IMT	2		
Bié	Iº	158594	5178	985	2589	5178	PUNIV	0	2	4067
	IIº	31767	2074	20	220	440	IMNE	1		
	IIIº	20831	511	7	77	154	IMT	1		
Moxico	Iº	35103	878	830	439	878	PUNIV	1	3	3452
	IIº	4543	665	5	57	114	IMNE	1		
	IIIº	41722	313	1	20	1043	IMT	1		
Kuando- Kubango	Iº	49931	174	36	87	174	PUNIV	1	2	1156
	IIº	3108	78	1	12	24	IMNE	1		
	IIIº	1579	44	1	9	18	IMT	0		
Namibe	Iº	32751	851	142	426	851	PUNIV	1	3	3061
	IIº	5927	221	5	63	125	IMNE	1		
	IIIº	2704	182	6	42	84	IMT	1		
Huíla	Iº	470434	4344	926	2172	4344	PUNIV	1	6	5940
	IIº	44824	1382	26	305	610	IMNE	2		
	IIIº	18807	660	11	55	110	IMT	3		
Cunene	Iº	78316	2084	695	1042	2084	PUNIV	0	4	1338
	IIº	4022	163	28	128	256	IMNE	3		
	IIIº	1740	158	17	78	156	IMT	1		
Lunda-Sul	Iº	29739	743	248	372	743	PUNIV	1	2	1688
	IIº	4681	195	1	20	39	IMNE	1		
	IIIº	2525	48	1	3	6	IMT	0		
Bengo	Iº	32733	681	114	341	681	PUNIV	0	5	1061
	IIº	4283	147	5	39	78	IMNE	3		
	IIIº	1566	98	3	11	21	IMT	2		
Subtotais	Iº	2172772	49234	8882	23230	49234	PUNIV		15	
	IIº	319501	10132	469	3206	7296	IMNE		40	
	IIIº	204301	9180	254	1269	4064	IMT		34	
Totais		2696574	68546	9605	27705	60595	Total		89	117853

Fonte: ME-GEPE (2003).

Quadro II.2.22 Taxa de crescimento de salas de aulas previstas entre 2006 e 2010 (%)

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2006/2010	2006/2010*
Primário	33,9	1	16,3	39,7	119,7	2,2
Secundário	33,8	1	16,3	39,7	119,7	2,2
Total	33,9	1	16,3	39,7	119,7	2,2
Superior	Cidade Universitária 17000 alunos					
Total	4430	5932	5992	6970	9735	33059

* Proporção

Fonte: Elaborado a partir de ME-GEPE (2005j).

Quadro II.2.23 Construção de salas de aulas previstas entre 2006 e 2010

	2006	2007	2008	2009	2010
Primário	3783	5066	5117	5952	8313
Secundário	647	866	875	1018	1422
Superior	Cidade Universitária (17000 alunos)				
Total	4430	5932	5992	6970	9735

Fonte: Elaborado a partir de ME-GEPE (2005j).

Quadro II.2.24 Evolução de salas de aula nos níveis de ensino 2002-2010)

Antigo Sistema de Educação				Novo Sistema de Educação					
Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nível									
Primário	17236	25436	33950	35665	37380	41343	45608	46976	48386
Secundário, 1º Ciclo	1225	1269	1421	1809	2197	2796	3467	3571	3678
Secundário, 2º Ciclo	551	571	640	814	995	1194	1441	1484	1529
Total Geral	19012	27276	36011	38288	40572	45333	50516	52031	53592

Fonte: Governo de Angola (2011: 4).

Quadro II.2.25 Evolução do corpo docente do Ensino de Base (1976-1990)

Ano	I Nível	II Nível	III Nível	Total
1976	26818	1932	930	29680
1977	31204	2142	1023	34369
1978	35990	2477	1057	39524
1879	40695	2805	1112	44612
1980	35136	3225	1174	39535
1981	40029	2798	1072	43899
1982	35369	3471	1003	39843
1983	33521	2260	859	36640
1984	29191	3183	1312	33686
1985	31161	3172	1317	35650
1986	30310	2974	991	34275
1987	27322	2863	1182	31367
1988	31953	3224	1225	36402
1989	32157	3494	1644	37295
1990	30704	4336	2117	37157

Fonte: Governo de Angola (2010: 7).

Quadro II.2.26 Taxa de crescimento do corpo docente no Ensino de Base Regular e Proporção de professores de sexo feminino, 200-2003 (%)

Taxa de crescimento do corpo docente no Ensino de Base Regular	Taxa de crescimento do corpo docente no Ensino de Base Regular				Proporção de professores de sexo feminino			Média das percentagens*
	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2000/2003	2000	2001	2002	
I Nível	2,3	2,2	11,3	16,4	40,8	39,8	42,4	41,1
II Nível	-7,5	2,7	21,9	15,8	32	32,3	33,2	32,5
III Nível	-0,2	8,9	67,3	81,8	29,6	21,7	22,3	24,5
Total	0,6	2,8	18,1	22,2	38,4	37,1	39,2	38,2

* Média das percentagens

Fonte: Elaborado a partir de ME-GEPE (2005I).

Quadro II.2.27 Corpo docente no Ensino de Base Regular, por sexo, 2000-2003

	2000		2001		2002		2003
	MF	F	MF	F	MF	F	MF
I Nível	42310	17261	43304	17252	44243	18759	49234
II Nível	8749	2799	8096	2619	8313	2756	10132
III Nível	5049	1494	5038	1092	5486	1225	9180
Total	56108	21554	56438	20963	58042	22740	68546

Fonte: ME-GEPE (2005I).

Quadro II.2.28 Relação alunos/professor no Ensino de Base Regular, 2000-2003

Níveis	2000	2001	2002	2003
I Nível	26	29	34	44
II e III Níveis	19	24	25	25

Fonte: ME-GEPE (2005m, 2005l).

Quadro II.2.29 Evolução do corpo docente, 2002-2010

Ano	Efectivos	Novos docentes
2002	83601	7472
2003	112785	29184
2004	113785	1000
2005	130128	16343
2006	150758	20630
2007	167989	17231
2008	185220	11939
2009	209928	32469
2010	215412	30192
Total		166460

Fonte: Governo de Angola (2010: 12).

Quadro II.2.30 Evolução do salário mínimo e médio os docentes, e respectivas taxas de crescimento, 2002-2007

Evolução do salário mínimo dos docentes 2002-2007 (em Kz)							Taxas de crescimento (%)*
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2002/2007
Primária	6750	7790	12219	13173	15950	16895	150,3
- 1º Ciclo	10800	12462	19550	21077	25520	27033	150,3
- 2ºI Ciclo	14175	17915	28104	30298	36685	38860	174,1
Evolução do salário médio dos docentes 2002-2007 (em Kz)							Taxas de crescimento (%)*
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2002/2007
Primária	10125	11648	18329	19760	22330	23654	133,6
- 1º Ciclo	14513	18694	28826	31615	31900	33791	132,8
- 2ºI Ciclo	27000	65472	65376	70223	81100	85908	218,2

* As taxas de crescimento são calculadas a partir de ME (2008: 10 e 11).

Fonte: ME (2008: 10 e 11).

Quadro II.2.31 Proporção de Mulheres entre alunos matriculados por subsistema de ensino e por sexo, 2000-2003 (%)

	2000	2001	*2002	Médias das percentagens 2000-2002
INICIAÇÃO	46,3	46	51,3	47,9
I Nível	47	45,4	41,8	44,7
II Nível	46,3	44,6	46,3	45,7
III Nível	49,2	46,3	47,3	47,6
PUNIV	48	48,3	48,3	48,2
MÉDIO NORMAL	51,4	48	53,2	50,9
MÉDIO TÉCNICO	30	31,9	30	30,6
ENSINO SUPERIOR**				
Total***	46,6	45,2	43,8	45,2

* Dados incompletos.

** Não se apresentam dados desagregados por sexo.

*** Excluindo números de alunos matriculados no Ensino Superior (que não apresentam dados desagregados por sexo).

Fonte: Elaborado a partir de ME-GEPE (2005m).

Quadro II.2.32 Alunos matriculados por subsistema de ensino e por sexo, 2000-2003

	2000		2001		2002*		2003
	MF	F	MF	F	MF	F	MF
INICIAÇÃO	199921	92519	237208	109044	278347	142876	537378
I NÍVEL	1117047	524081	1258492	571791	1504066	629270	2172772
II NÍVEL	179513	83095	214382	95682	229483	106294	319502
III NÍVEL	87880	43280	102301	47391	115475	54569	164654
PUNIV	17331	8319	20472	9886	21771	10513	
MÉDIO NORMAL	28342	14568	31508	15139	43945	23360	117853
MÉDIO TÉCNICO	39787	11936	42187	13446	44226	13268	
ENSINO SUPERIOR**	8848		10670		12566		17366
Total	1678669	777798	1917220	862379	2249879	980150	3329525

* Dados incompletos.

** O ano lectivo de 2001 contempla as Universidades privadas.

Fonte: ME-GEPE (2005m).

Quadro II.2.33 Proporção do Orçamento da Educação no Orçamento Geral do Estado, 2000-2003

	2000	2001	2002	2003
% OGE da Educação/OGE total	5,6	5,8	4,7	6,2

Fonte: ME-GEPE (2005n).

Quadro II.2.34 Despesas com a educação em Kwanzas (2004–2008)*

E D U C A Ç Ã O		2004		2005		2006		2007		2008	
		VALOR	%	VALOR	%	VALOR	%	VALOR	%	VALOR	%
E N S I N O	OGE	69.637.027.360	100,0	55.561.821.774	100,0	85.523.557.267	100,0	140.394.653.720	100,0	200.620.366.399	100,0
	PRÉ-ESCOLAR	—	—	—	—	9.706.214	0,01	84.444.000	0,06	51031062	0,03
	PRIMÁRIO	3.265.346.418	4,69	3.203.609.358	5,77	3.207.381.676	3,75	10.134.228.803	7,22	36.214.205.032	18,05
	SECUNDÁRIO	2.771.420.202	3,98	1.455.950.052	2,62	2.037.644.219	2,38	4.938.272.980	3,52	59.817.713.369	29,82
	TÉC. PROF.	2.405.286.895	3,45	2.082.148.406	3,75	19.379.977.853	22,66	45.151.136.117	32,16	570.398.007	0,28
	SUPERIOR	4.524.661.497	6,5	7.413.593.783	13,34	7.768.011.432	9,08	12.914.856.492	9,2	18.390.613.430	9,17
EDUCAÇÃO DE ADULTOS		7.626.434	0,01	18.550.000	0,03	238.366.882	0,28	1.619.276.481	1,15	1.304.040.301	0,65
OUTROS SERVIÇOS		56.662.685.914	81,37	41.387.970.175	74,49	52.882.468.993	61,83	65.552.438.847	46,69	84272365198	42,01

* Taxas médias do mercado, 2014-10-27; 09:02 UTC:

1.00 AOA (Kwanza angolano - Kz) = 0.00795872 EUR (Euro) [1 EUR = 125.648 AOA]

1.00 AOA (Kwanza angolano - Kz) = 0.0101005 USD (Dólar dos EUA) [1 USD = 99.0050 AOA]

Fonte: Governo de Angola (2010: 56).

Quadro II.2.35 Quadro de percentagens (Evolução do Ensino de Base Regular, Província de Luanda), 2000-2004

ANO	NÍVEL	MATRIC.	APROV	REPROV.	ABAND.
2000	I	305514	201564	82840	21110
%			66	27	7
	II	96313	73440	15868	6823
%			76	17	7
	III	57442	45459	7301	4582
%			79	13	8
TOTAL		459087	320463	106009	32615
%			70	23	7
2001	I	286577	189700	79539	17318
%			66	28	6
	II	88626	67009	15830	5787
%			75,6	17,9	6,5
	III	61446	48219	8816	4381
%			79	14	7
TOTAL		436599	304928	104185	27486
%			70	24	6
2002	I	296174	192314	85011	18849
%			65	29	6
	II	95191	74018	15572	5601
%			78	16	6
	III	66691	50983	11379	4329
%			76,4	17,1	6,5
TOTAL		458056	317315	111962	28779
%			69,3	24,4	6,3
2003	I	285899	191847	72864	21188
%			67	26	7
	II	99141	75944	18352	5118
%			77	18	5
	III	70255	557546	9785	2924
%			82	14	4
TOTAL		455568	325337	101001	29230
%			71,4	22,2	6,4
2004	I	335671	225462	85789	24411
%			67,2	25,5	7,3
	II	101949	79556	17640	4753
%			78	17,3	4,7
	III	80537	65826	11052	3659
%			81,7	13,7	4,6
TOTAL		518157	370844	114490	32823
%			71,6	22,1	6,3

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação e Estatística (2005a).

Quadro II.2.36 Alunos Matriculados e Aproveitamento do Ensino de Base Regular e Médio, Província de Luanda, 2004

NÍVEIS	CLASSE	MATRICULADOS		APROVADOS		REPROVADOS		ABANDONO	
		MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
I NÍVEL	1ª Classe	100271	49594	66981	33142	25770	12743	7520	3709
	2ª Classe	62555	39895	42162	26894	15514	9891	4879	3110
	3ª Classe	71365	36901	46602	24095	18840	9742	5923	3064
	4ª Classe	101480	51955	69717	35694	25674	13144	6089	3117
	SOMA	335671	178345	225462	119825	85798	45520	24411	13000
	%			67,2		25,5		7,3	
II NÍVEL	5ª Classe	57876	32966	44738	25501	9839	5607	3299	1880
	6ª Classe	44073	24914	34818	19676	7801	4412	1454	826
	SOMA	101949	57902	79556	45177	17640	10019	4753	2706
	%			78		17,3		4,7	
III NÍVEL	7ª Classe	42711	28878	34809	23533	5681	3842	2221	1503
	8ª Classe	37826	19954	31017	16371	5371	2830	1438	753
	SOMA	80537	48832	65826	39904	11052	6672	3659	2256
	%			81,7		13,7		4,6	
ENSINO GERAL		518157	285079	370844	204906	114490	62211	32823	17962
%				71,6		22,1		6,3	
ENSINO MÉDIO	9ª Classe	26042	10684	14844	6088	8776	3600	2422	996
	10ª Classe	20759	9685	12518	5842	6995	3264	1246	579
	11ª Classe	13315	7225	9733	5283	2583	1401	999	541
	12ª Classe	8350	4136	5711	2842	2388	1181	251	113
	13ª Classe	148	50	112	32	28	14	8	4
	SOMA	68614	31780	42918	20087	20770	9460	4926	2233
%				62,5		30,3		7,2	
TOTAL		586771	316859	413762	224993	135260	71671	37749	20195
%				70,5		23,1		6,4	

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação e Estatística (2005b).

Quadro II.2.37 Número de Escolas e Salas de Aulas, por Município, de acordo com os Níveis de Ensino, em 2004

MUNICÍPIOS	NÍVEIS	I	II	III	I,II	II,III	I,II,III	TOTAL
SAMBA	ESCOLAS	14		1	9	2	5	31
	SALAS	74		13	91	23	56	257
MAIANGA	ESCOLAS	26	3	2	8	1	2	42
	SALAS	267	71	69	59	35	17	518
INGOMBOTA	ESCOLAS	22	14			4		27
	SALAS	164	2			101		279
SAMBIZANGA	ESCOLAS	16	2	1	5	2	4	30
	SALAS	133	25	8	48	25	51	290
RANGEL	ESCOLAS	16	1	1	3	3	5	29
	SALAS	154	11	6	37	49	85	342
KILKIAXI	ESCOLAS	15	1	2	7	1	7	33
	SALAS	140	26	30	91	20	100	407
CAZENGA	ESCOLAS	32	3	4	8		4	51
	SALAS	611	38	95	233		47	1024
CACUACO	ESCOLAS	38	1	2	9	1	3	54
	SALAS	178	8	17	17	7	34	261
VIANA	ESCOLAS	57	2		14	3	6	82
	SALAS	242	10		117	29	65	463
LUANDA	ESCOLAS	236	14	13	63	17	36	379
	SALAS	1963	203	238	693	289	455	3841

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação e Estatística (2004).

Quadro II.2.38 Alunos Matriculados no Ensino de Base Regular, na Província de Luanda, Ano Lectivo 2005

Municípios	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		5ª Classe		6ª Classe		7ª Classe		8ª Classe		TOTAL	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
SAMBA	9396	4439	6912	3177	5390	2698	10286	4590	7627	4186	5401	1866	4523	2320	3709	1846	53244	25122
P/NÍVEIS							31984	14904			13028	6052			8232	4166		
MAIANGA	10490	5192	7887	4747	9430	4747	10119	5103	7515	2263	3496	2670	2390	1987	3284	1750	55611	29459
P/NÍVEIS							37926	19789			11011	5933			6674	3737		
INGOMBOTA	9538	7179	6765	2387	5456	1969	8944	4287	4879	2781	4102	1923	3250	2387	3577	1738	46511	24651
P/NÍVEIS							30703	15822			8981	4704			6827	4125		
SAMBIZANGA	9878	4557	6906	3913	6850	2895	8836	3913	6509	3055	4169	2412	4219	3592	4318	2358	51685	26695
P/NÍVEIS							32470	15278			10678	5467			8537	5950		
RANGEL	3271	1573	5434	2759	6236	2722	4728	2338	4109	2401	4345	2400	3216	1275	2424	1223	33763	16691
P/NÍVEIS							19669	9392			8454	4801			5640	2498		
KILKIAXI	7277	3859	9695	4814	9553	4852	8788	4333	7404	3709	6658	3222	7759	3747	6324	3154	63458	31691
P/NÍVEIS							35313	17859			14062	6931			14083	6901		
CAZENGA	14164	7634	18652	9399	20060	9816	18130	8671	15128	7368	14911	7029	9545	4197	7752	3605	118312	57719
P/NÍVEIS							70976	35520			30039	14397			17297	7802		
CACUACO	11298	4936	5596	2875	6526	2731	9242	4720	6770	2132	4205	2036	4841	2444	3225	2015	51803	23886
P/NÍVEIS							32662	15262			10975	4168			8166	4459		
VIANA	13006	6840	8625	5666	9356	7041	9086	3959	6578	2581	4218	2984	4002	2514	3299	1777	57270	33359
P/NÍVEIS							40073	23502			9896	5565			7301	4291		
LUANDA	88288	46209	76472	39737	78857	39471	88159	41911	65619	31476	51505	26542	44745	24423	38012	19463	531657	269273
P/NÍVEIS							331776	167329			117124	58018			82757	43926		

Fonte: GPL-DPE (2005a).

Quadro II.2.39 Número de Escolas e de Salas de Aula, por Município, de acordo com os Níveis de Ensino, 2005

MUNICÍPIOS	NÍVEIS	I	II	III	I,II	II,III	I,II,III	TOTAL
SAMBA	ESCOLAS	14	0	1	11	3	5	34
	SALAS	79	0	13	93	47	56	288
MAIANGA	ESCOLAS	27	3	2	15	1	2	50
	SALAS	262	55	69	139	35	17	577
INGOMBOTA	ESCOLAS	21	1	0	1	4	0	27
	SALAS	159	14	0	10	101	0	284
SAMBIZANGA	ESCOLAS	17	2	1	8	2	4	34
	SALAS	166	22	5	71	25	54	343
RANGEL	ESCOLAS	15	1	1	4	3	6	30
	SALAS	133	11	6	54	49	109	362
KILKIAXI	ESCOLAS	15	2	2	11	2	6	38
	SALAS	141	26	30	134	20	94	445
CAZENGA	ESCOLAS	33	3	5	16	0	5	62
	SALAS	358	34	95	217	0	73	777
CACUACO	ESCOLAS	41	2	2	9	2	5	61
	SALAS	196	11	17	70	15	66	375
VIANA	ESCOLAS	51	1	2	22	2	6	84
	SALAS	211	6	25	176	19	68	505
LUANDA	ESCOLAS	234	15	16	97	19	39	420
	SALAS	1075	179	260	964	311	537	3956

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005a).

Quadro II.2.40 Alunos Matriculados nos Institutos Médios Normais, Institutos Médios Técnicos e Centros Pré-Universitários, Ano Lectivo de 2005

INSTITU-TOS	9ª Classe		10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		TOTAL	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Médios Normais	4185	2393	5413	2967	4409	2433	2933	1647	0	0	16940	9440
Médios Técnicos	13203	4972	13172	5962	8443	4076	6576	2548	1000	473	42394	18031
PUNIV	10847	5687	8027	4844	5074	2369	0	0	0	0	23948	12900
TOTAL	28235	13052	26612	13773	17926	8878	9509	4195	1000	473	83282	40371

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005b).

Quadro II.2.41 Institutos Médios Normais, Médios Técnico-Profissionais e Centros Pré-Universitários Públicos (2005)

	Instituições	Salas de aulas
Institutos Médios Normais	11	122
Institutos Médios Técnico-Profissionais	18	238
Centros Pré-Universitários	9	114
Total	38	474

Fonte: Elaborado a partir de GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005f).

Quadro II.2.42 Alunos Matriculados nos Institutos Médios Normais, Ano Lectivo de 2005

INSTITUTOS	9ª Classe		10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		TOTAL	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
IMNE- G Neto.05	637	406	473	339	356	215	406	253	0	0	1872	1213
IMNE-22 de Novembro	930	641	792	517	558	389	416	305	0	0	2696	1852
IMNE-António Jacinto	700	413	1036	626	975	573	422	245	0	0	3133	1857
IMNE-Cacuaco (05)	197	116	376	169	572	300	452	175	0	0	1597	760
IMNE-Viana	138	77	1070	420	270	152	39	20	0	0	1517	669
IMNE-22 de Agosto	875	468	966	519	654	285	485	232	0	0	2980	1504
IMNEF (05)	49	24	133	68	325	148	187	88	0	0	694	328
Magistério Primário	255	98	238	105	422	224	290	207	0	0	1205	634
IMNE-Maristas	220	111	226	106	198	113	186	101	0	0	830	431
ICRA	184	39	103	98	79	34	50	21	0	0	416	192
Subtotal	4185	2393	5413	2967	4409	2433	2933	1647	0	0	16940	9440

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005c).

Quadro II.2.43 Alunos Matriculados nos Institutos Médios Técnicos, Ano Lectivo 2005

INSTITUTOS	9ª Classe		10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		TOTAL	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
IMIL	1656	615	1834	525	1789	658	865	394	588	231	6732	2423
IMEL (05)	1441	829	1468	944	15258	736	1041	651	299	183	5507	3343
IMSL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CONTABIL KK (05)	355	193	1050	597	325	185	809	449	0	0	2539	1424
GESTÃO CACUACO (05)	517	237	900	415	799	397	667	318	0	0	2883	1367
IMP-17 DEZEMBRO	2165	816	1302	430	1108	978	865	0	0	0	5440	2224
IGCA (03)	742	370	439	357	303	237	168	120	0	0	1652	1084
INFAC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ITEL	926	238	584	117	378	128	236	79	113	59	2237	621
IMP-ALDA LARA	3272	1025	2720	1573	865	345	553	216	0	0	7410	3159
IMP-PASC. LUVUALU	633	0	847	0	713	0	699	0	0	0	2892	0
IMC-LUANDA	456	256	1378	841	316	212	0	0	0	0	2150	1309
IMP Simione	966	358	608	144	546	179	615	298	0	0	2735	979
E.N. ARTES PLÁSTICAS	74	35	42	19	43	21	58	23	0	0	217	98
Subtotal	13203	4972	13172	5962	8443	4076	6576	2548	1000	437	42394	18031

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005d).

Quadro II.2.44 Alunos Matriculados nos Centros Pré-Universitários, Ano Lectivo de 2005

INSTITUTOS	9ª Classe		10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		TOTAL	
	MF	F	MF	F	MF	F	M F	F	M F	F	MF	F
PUNIV-Ingombota (05)	1265	757	1383	882	1052	644	0	0	0	0	3700	2283
PUNIV-Cazenga	1246	0	499	0	466	0	0	0	0	0	2211	0
PUNIV-PIR (05)	4935	3642	3985	2954	2400	1148	0	0	0	0	11320	7744
PUNIV-ENPPI	312	89	112	65	356	196	0	0	0	0	780	350
PUNIV-São Domingos	330	146	385	157	0	0	0	0	0	0	715	303
PUNIV-V. Abundante	503	251	556	251	136	83	0	0	0	0	1195	585
PUNIV-IBA	950	422	712	322	380	222	0	0	0	0	2042	966
PUNIV-Div. Prov. (05)	221	105	69	43	73	35	0	0	0	0	363	183
PUNIV-D. Bosco	220	112	165	98	152	15	0	0	0	0	537	225
PUNIV-Cdt. Nzaji	265	96	161	72	59	26	0	0	0	0	485	194
PUNIV-101º Brigada	660	67	0	0	0	0	0	0	0	0	600	67
Subtotal	10847	5687	8027	4844	5074	2369	0	0	0	0	23948	12900

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005e).

Quadro II.2.45 Relação de Institutos Médios Normais, Médios Técnico-Profissionais e Centros Pré-Universitários Públicos (2005)

INSTITUTOS MÉDIOS NORMAIS				
INSTITUIÇÃO	Nº DE SALAS	ÓRGÃO DE TUTELA	LOCALIZAÇÃO	MUNICÍPIO
IMNE- Garcia Neto	15	MED	R. A. Machado	Ingombota
IMNE-22 de Novembro	10	MED	Njinga Mbande	Ingombota
IMNE-António Jacinto	16	MED	Complexo Escolar	Cazenga
IMNE-Cacuaco	9	MED	SME Cacuoaco	Cacuaco
IMNE-Viana	10	MED	Escola nº 926	Viana
IMNE- 28 de Agosto	17	MED	Futungo	Samba
IMNEF	15	MED	Esc. Ng. Kiluanji	Maianga
Magistério Primário	7	MED	IMP Alda Lara	Ingombota
IMNE-Maristas	17	Igreja Católica	Por trás Ng. Kilu	Maianga
ICRA	6	Igreja Católica	L. das Escolas	Maianga
E. Prof. do Futuro		ADPP		Samba
TOTAL = 11 Instituições	122			
INSTITUTOS MÉDIOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS				
INSTITUIÇÃO	Nº DE SALAS	ÓRGÃO DE TUTELA	LOCALIZAÇÃO	MUNICÍPIO
IMIL	48	MED	Ex-Makarenko	Rangel
IMEL	34	MED	L. 1º Maio	Maianga
IMSL		MED/SAÚDE	Rua de Samba	Maianga
CONTABIL KK	18	MED	Bairro Popular	K. Kiaksi
GESTÃO CACUACO	16	MED	Bº Kikolo	Cacuaco
ELECTRIC. PRENDA	18	MED	Bairro Prenda	Maianga
IGCA	11	DEFESA	Term. Aeroporto	Maianga
INFAC	4	MED	Bibl. Municipal	Rangel
ITEL	12	COMUNICAÇÃO	Bª dos Correios	Rangel
IMP-ALDA LARA	26	MED	Por trás Mutu	Ingombota
IMP-PASC. LUVUALU	16	MED	Bº Palanca	K. Kiaksi
IMC-LUANDA	12	MED	L. 1º de Maio	Maianga
E.N. ARTES PLÁSTICAS	3	MED	Merc. dos Cong.	Rangel
IMP-17 DEZEMBRO	20	DEFESA	R. dos Quartéis	Maianga
EN Música		MIN. CULTURA		
EN Dança		MIN. CULTURA		
EN Teatro e Cinema		MIN. CULTURA		
IMP-Eliada	10	MED	R. da Regedoria	Viana
IMP		POLÍCIA MILITAR	Estrada de Catete	
IMP-30 de Setembro	10	U.G.P.	Futungo	Samba
TOTAL = 18 Instituições	238			
CENTROS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS				
INSTITUIÇÃO	Nº DE SALAS	ÓRGÃO DE TUTELA	LOCALIZAÇÃO	MUNICÍPIO
PUNIV-Ingombota	20	MED	Mutu Yá Kevela	Ingombota
PUNIV-Cazenga	14	MED	5ª Avenida	Cazenga
PUNIV-PIR	25	MININTERIOR	R. dos Quartéis	Maianga
PUNIV-Div. Providência	5	Igreja Católica	Golf	K. Kiaksi
PUNIV-São Domingos	12	Igreja Católica	Ex-S. Domingos	Rangel
PUNIV-V. Abundante	10	ONG	Rot. da Boavista	Sambizanga
PUNIV-ENPPI	8	MININTERIOR	Esc. do Kapolo	K. Kiaksi
PUNIV-IBA	6	Inst. Bib. de Angola	Merc. do Kikolo	Cacuaco
PUNIV-Cdt. Nzaji	8	MININTERIOR	Próx. Capolo I	K. Kiaksi
PUNIV-101ª Brigada	6	MINDEFESA	Funda	Cacuaco
PUNIV-21 de Janeiro		F.A.N.A.	Futungo	Samba
TOTAL = 9 Instituições	114			

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação (2005f).

Quadro II.2.46 Alunos Matriculados e Aproveitamento do Ensino Base Regular e Médio Particular, 2005

NÍVEIS	CLASSE	MATRICULADOS		APROVADOS		REPROVADOS		ABANDONO	
		MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
I NÍVEL	1ª Classe	6032	3050	4628	2342	741	436	663	272
	2ª Classe	5830	3360	4710	2868	706	310	414	182
	3ª Classe	5651	2375	4631	2006	566	252	454	117
	4ª Classe	5063	2774	3970	2327	583	238	510	209
	SOMA	22576	11559	17939	9543	2596	1236	2041	780
	%	100	50	79	42	12	5	9	3
II NÍVEL	5ª Classe	5201	2897	3713	2154	788	421	700	322
	6ª Classe	4991	2631	3831	2120	490	233	670	278
	SOMA	10192	5528	7544	4274	1278	654	1370	600
	%	100	50	74	41	13	6	13	3
III NÍVEL	7ª Classe	3962	1914	3051	1476	528	273	383	165
	8ª Classe	3356	1808	2593	1459	402	205	361	144
	SOMA	7318	3722	5644	2935	930	478	744	309
	%	100	50	78	40	12	6	10	4
ENSINO GERAL									
%									
ENSINO MÉDIO	9ª Classe								
	10ª Classe								
	11ª Classe								
	12ª Classe								
	13ª Classe								
	SOMA								
%									
TOTAL		40086	20809	31127	16752	4804	2368	4155	1689
%		100	50	78	41	12	5	10	4

Fonte: ME, Departamento de Estatística (2006).

Quadro II.2.47 Número de Escolas por Níveis de Ensino Particular em 2005

MUNICÍPIOS	Nº/ESC	I	II	III	I,II	II,III	I,II,III	I/Pu	II/Pu	III/Pu	I,II/Pu	II,III/Pu	I,II,III/Pu	PUNIV	Med/Tec	Med/Pu	TOTAL
SAMBA	36	2	0	0	11	0	11	0	0	0	0	1	9	1	1	0	36
MAIANGA	45	5	0	0	19	0	13	0	0	0	0	1	5	2	0	0	45
INGOMBOTA	41	3	0	0	6	1	14	0	0	3	0	2	5	2	2	1	39
SAMBIZANGA	16	0	0	0	2	0	6	0	0	0	0	0	6	2	0	0	16
RANGEL	21	3	0	0	5	0	4	0	0	0	0	0	5	2	0	2	21
KILKIAXI	41	3	0	0	15	0	12	0	0	0	0	0	8	1	2	0	41
CAZENGÁ	26	4	0	0	10	0	6	0	0	1	0	0	4	1	0	0	26
CACUACO	18	0	0	0	10	0	5	0	0	1	0	0	2	0	0	0	18
VIANA	31	0	0	0	8	0	7	0	0	2	0	1	10	1	2	0	31
LUANDA	275	20	0	0	86	1	78	0	0	7	0	5	54	12	7	3	273

Obs: O Município de Ingombota possui três instituições que são apenas salas de estudo. Via Lácte (Bº dos Coqueiros, Turma dos Baixinhos (Rua Major Canhangulo).

Fonte: GPL-DPE, Departamento de Planificação e Estatística (2005c).

Quadro II.2.48 Alunos Matriculados nas Escolas do Ensino de Adultos em 2005

Municípios	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		5ª Classe		6ª Classe		7ª Classe		8ª Classe		TOTAL	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
SAMBA			30	14	148	81	778	382	846	426	1050	516	1284	492	1501	589		
P/NÍVEIS							956	477			1895	942			2785	1081	5637	2500
MAIANGA	158	143	348	212	551	338	1141	646	1369	715	1189	604	655	340	755	373		
P/NÍVEIS							2198	1339			2558	1319			1410	713	6166	3371
INGOMBOTA	102	64	196	87	306	164	564	286	723	333	783	370	1996	1221	1916	1053		
P/NÍVEIS							1168	601			1506	703			3912	2274	6586	6578
SAMBIZANGA	80	50	109	65	265	140	660	369	379	204	675	299	428	261	379	189		
P/NÍVEIS							1114	624			1054	503			807	450	2975	1577
RANGEL			177	131	393	233	769	485	567	328	786	544	655	411	849	507		
P/NÍVEIS							1339	849			1353	872			1504	918	4196	2639
KILKIAXI					100	51	782	404	1221	496	1809	834	1818	729	2616	1081		
P/NÍVEIS							882	455			3030	1330			4434	1810	4346	3595
CAZENGÁ					451	300	3672	1954	1645	811	1690	687	2781	1348	3423	1844		
P/NÍVEIS							4123	2254			2335	1498			6204	3192	13662	6944
CACUACO	546	244	550	263	681	262	2705	1366	2020	858	2117	839	1682	673	1537	579		
P/NÍVEIS							4482	2135			4137	1697			3219	1252	11838	5084
VIANA			87	54	151	76	2145	1076	1851	818	1922	943	1072	422	963	432		
P/NÍVEIS							2383	1206			3773	1761			2035	854	8191	3821
LUANDA	886	501	1497	826	3046	1645	13216	6968	10621	4989	12021	5636	12371	5897	13939	6447	67597	33109
P/NÍVEIS							18645	9940			22642	10625			26310	15544		

Fonte: GPL-DPE (2005b).

Quadro II.2.49 Dados Estatísticos sobre a Alfabetização dos Anos 2000 até 2005

ANO	Alfabetizandos que estudaram		Alfabetizados		Alfabetizadores que ensinaram		Nº salas	Seminários realizados	Participantes	
	H	M	H	M	H	M			H	M
2000	6938	53389	4185	25035	2005	1011	3016	10	286	185
TOTAL	60327		29220		3016				471	
2001	8103	60095	4975	45256	1005	1723	2728	8	97	71
TOTAL	68198		50231		2728				168	
2002	8500	45487	5944	27455	2005	1995	3300	5	147	125
TOTAL	53987		33399		4000				272	
2003	8500	45487	5645	26516	504	2276	2780	1	9	8
TOTAL	53987		32161		2780				17	
2004	2121	9066	1538	5938	385	235	621			
TOTAL	11187		7476		620					
2005	2046	8213	*99	*1100	267	136	408	3	52	37
TOTAL	*10259		*1199		403				89	
SUBTOTAL	36208	221737	22386	131300	6171	7376	12853	27	591	426
TOTAL GERAL	257945		153686		13547				1017	

*Provisório (Recolhidos até Junho de 2005).

Fonte: GPL-DPE (2005c).

Quadro II.2.50 Estado de Conservação das Escolas da Província de Luanda, 2001

Estado de Conservação das Escolas														
	Bom	Regular	Mau	Não tem Instala- ções Físicas (árvore)	Bom (em reabili- tação)	Péssimo	Em reabili- tação	Bom reabili- tado	Regular em amplia- ção	Regular (reabili- tada por ONG)	Não tem estrutura física (funciona numa capela)	Sem divisões de salas (ex- aviários)	Capela	Total
Samba	7	12	5	1										25
Maianga	7	9	11		1	1	4							33
Ingombota	4	9	11		1		1	2						28
Sambizanga	5	18	7											30
Rangel	3	11	10			1	3	1						29
Kilamba-Kiayi	12	6	11											29
Cazenga	17	28	6						1					52
Cacuaco	12	13	7							1	1	1	1	36
Viana	22	6	4			1								33
Luanda	89 (30,16%)	112 (37,96%)	72 (24,41%)	1 (0,33%)	2 (0,67%)	3 (1,01%)	8 (2,71%)	3 (1,01%)	1 (0,33%)	1 (0,33%)	1 (0,33%)	1 (0,33%)	1 (0,33%)	295 (100,00%)

Fonte: DPEL, Secção de Planificação (2001: 73-78).

Quadro II.2.51 Alunos matriculados no Ensino Primário, por províncias, 1977

Benguela	100026
Bié	24800
Cabinda	15718
Kuando-Kubango	4112
Kuanza-Norte	64955
Kuanza-Sul	103453
Cunene	30066
Huambo	115600
Huíla	68945
Luanda	112350
Lunda	60913
Malange	151000
Moçâmedes	8579
Moxico	35533
Uíge	116578
Zaire	13663
TOTAL	1026291

Fonte: ME (1978: 7).

Quadro II.2.52 Estrutura da população escolar por classe

Pré-Primária	39,2% (cerca de 402306 alunos)
1ª Classe	29,0% (cerca de 297624 alunos)
2ª Classe	15,7% (cerca de 161128 alunos)
3ª Classe	9,3% (cerca de 95445 alunos)
4ª Classe	6,8% (cerca de 69788 alunos)

Fonte: ME (1978: 8).

Quadro II.2.53 Alunos matriculados no Ensino Secundário, por províncias e classe, 1977

Província	5ª Clas.	6ª Clas.	7ª Clas.	8ª Clas.	9ª Clas.	1ºC.C.	2ºC.C.	Total
Benguela	6340	2980	1965	781	479	145	83	12773
Bié	1712	598	170	73	22	-	-	2575
Cabinda	1867	1239	523	231	135	60	18	4073
Kuando-Kubango	284	78	-	-	-	-	-	362
Kuanza-Norte	2235	990	711	176	60	20	15	4207
Kuanza-Sul	1595	762	369	260	134	20	12	3152
Cunene	1000	-	-	-	-	-	-	1000
Huambo	3723	1750	810	574	317	49	42	7265
Huíla	3553	1998	690	354	210	46	34	6885
Luanda	15215	8754	5375	3644	1658	344	574	35564
Lunda	1925	809	575	231	45	-	-	3585
Malange	4397	2008	896	351	176	36	17	7881
Moçâmedes	814	303	155	126	22	-	-	1420
Moxico	1349	457	183	55	-	-	-	2044
Uíge	5300	3200	923	195	99	46	32	9795
Zaire	1599	901	192	54	35	3	3	2787
TOTAIS	52908	26827	13537	7105	3392	769	830	105368

Fonte: ME (1978: 8 e 9).

Quadro II.2.54 Alunos inscritos no Ensino Superior, 1977

Faculdade	Número de Alunos inscritos
Faculdade de Ciências Agrárias	86
Faculdade de Medicina	260
Faculdade de Engenharia	78
Faculdade de Ciências	404
Faculdade de Letras	109
Faculdade de Economia	172
Total	1109

Fonte: ME (1978: 9).

Quadro II.2.55 Procura e oferta de emprego e colocações por províncias, 2000

Indica- dores	Procura			Oferta	Colocações			Saldo	
	Total	H	M		Total	H	M	Procura	Oferta
Provín- cia									
Cabinda*	177	164	13	173	173	160	13	4	0
Zaire**	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Uíge*	7	5	2	5	5	3	2	2	0
Luanda	4326	3923	403	1831	1742	1568	174	2584	89
K. Norte	111	102	9	107	107	98	9	4	0
K. Sul*	79	60	19	24	24	16	8	55	0
Malange**	—	—	—	—	—	—	—	—	—
L. Norte**	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Benguela	2047	1722	325	688	615	454	161	1432	73
Moxico	469	353	116	248	248	200	48	221	0
K. Kubango	3715	613	3102	235	228	137	91	3487	7
Huambo	109	73	36	34	25	18	7	84	9
Bié*	27	25	2	27	27	25	2	0	0
Namibe*	302	224	78	189	189	131	58	113	0
Huíla	2266	2027	239	199	187	151	36	2074	12
Cunene*	908	574	334	288	288	151	137	620	0
L. Sul	2634	2401	233	376	376	353	23	2258	0
Bengo	812	743	69	237	230	179	51	582	7
TOTAL	17989	13009	4980	4661	4464	3644	820	13520	197

* Dados do 1º Semestre

** Não enviaram relatórios.

Fonte: MAPESS (2002: 20).

Quadro II.2.56 Dados estatísticos das agências privadas de colocação durante o ano de 2000

Agência	Pedidos	Ofertas	Colocações
CEDÊNCIA DE TÉCNICOS ESPECIALIZADOS	120	112	112
HULL BLYTH-MANPOWER (LUANDA E CABINDA)	525	338	338
SERVIMAR (LUANDA E CABINDA)	420	206	206
BELIGENE (CABINDA)	226	53	53
OFFSHORE-ANGOLA SERVICE	156	38	22
TECNOFORMA (ANGOLA SARL)	125	120	120
CABESTIVA	150	112	112
TOTAL	1722	979	963

Fonte: MAPESS (2002: 21).

Quadro II.2.57 Tipos de Instituições de Formação Profissional

É possível identificar quatro (4) tipos de instituições de Formação Profissional			
Centros Públicos	Centros de Formação das Empresas	Centros Privados sem Fins Lucrativos	Centros Privados com Fins Lucrativos
Sob a tutela de vários ministérios ex: MAPESS, Educação, Obras Públicas, Indústria, Pescas, Agricultura, Comércio, Petróleos, Saúde, etc.	(Públicas e privadas) organizados quase sempre para satisfazer as suas próprias necessidades ex: TAAG, SIDERURGIA, SONANGOL, ENDIAMA, GAMEK, etc.	Ligados às igrejas e às ONG Nestes centros desenvolvem-se alguns projectos centrados na metodologia formação–produção em alguns casos. Ex: ADPP, D. BOSCO, OIKOS, ACORD, ADRA, DIVINA PROVIDÊNCIA.	Em número pouco significativo com funções de formação, consultoria e aconselhamento No actual contexto, a tendência é para haver um aumento significativo do nº e das funções.

Fonte: MAPESS (2002: 25).

Quadro II.2.58 Plano de Estudos do Ensino Primário

Disciplinas	Classes	HORÁRIO SEMANAL						Ciclo
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Língua Portuguesa		9	9	9	9	8	8	1560
Matemática		7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio		3	3	3	3			360
C. da Natureza						4	4	240
História						2	2	120
Geografia						2	2	120
Ed. Moral e Cívica						2	2	120
Ed. M. e Plástica		2	2	2	2	2	2	360
Ed. Musical		1	1	1	1	1	1	180
Educação Física		2	2	2	2	2	2	360
Total de T.L. semanal		24	24	24	24	29	29	
Total de T.L. anual		720	720	720	720	870	870	4620
Total de disciplinas		6	6	6	6	9	9	

Fonte: INIDE (2003a: 14).

Quadro II.2.59 Plano de estudo, Área de Ciências Físicas e Biológicas

1. Planos de Estudos por áreas de conhecimento

1.1 Área de Ciências Físicas e Biológicas

DISCIPLINAS	HORÁRIO SEMANAL			Total do Curso
	10ª	11ª	12ª	
FORMAÇÃO GERAL				
Português	4	3	3	300
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	5	4	—	270
Informática	4	—	—	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	—	2	2	120
FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
Introdução ao Direito	3	3	2	240
Introdução à Economia	3	2	3	240
História	3	3	3	270
Geografia	3	3	3	270
Desenvolvimento Económico e Social	—	—	4	120
OPÇÕES				
OPÇÃO	—	2	2	120
TOTAL	30	27	27	
TOTAL de T.L. ANUAL	900	810	810	2520

A natureza do conhecimento científico exige a inevitável integração/aproximação/integração de saberes habitualmente atribuídos às disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática.

No elenco disciplinar das opções incluem-se a Geometria Descritiva, a Sociologia e a Psicologia.

O programa de opção de Geometria Descritiva é o da Área das Artes Visuais com reduções de conteúdos em cada um dos anos.

Fonte: ME (2003c: 11).

Quadro II.2.60 Plano de estudo, Área de Ciências Económico-Jurídicas

1.2 Área de Ciências Económico-Jurídicas

DISCIPLINAS	HORÁRIO SEMANAL			Total do Curso
FORMAÇÃO GERAL	10^a	11^a	12^a	
Português	4	3	3	300
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	5	4	4	390
Informática	4	—	—	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	—	2	2	120
FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
Física	4	4	4	360
Química	4	4	4	360
Biologia	4	4	4	360
Geologia	—	2	2	120
OPÇÕES				
OPÇÃO	—	2	2	120
TOTAL	30	30	30	
TOTAL de T.L. ANUAL	900	900	900	2700

Integram o elenco das opções nesta área as disciplinas de Antropologia, Sociologia e Psicologia. Os programas das disciplinas de História e Geografia desta área são idênticos aos da área de Ciências Humanas.

Fonte: ME (2003c: 12).

Quadro II.2.61 Plano de estudo, Área de Ciências Humanas

1.3 Área de Ciências Humanas

DISCIPLINAS	HORÁRIO SEMANAL			Total do Curso
	10^a	11^a	12^a	
FORMAÇÃO GERAL				
Português	4	4	4	360
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	3	2	—	150
Informática	4	—	—	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	—	2	2	120
FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
Língua Estrangeira	4	4	4	360
História	3	3	3	270
Geografia	3	3	3	270
Literatura	—	2	2	120
OPÇÕES				
OPÇÃO	—	2	2	120
TOTAL	26	27	25	
TOTAL de T.L. ANUAL	780	810	750	3340

Fazem parte desta área a Antropologia, a Psicologia, o Desenvolvimento Económico e Social e a Sociologia como disciplinas de opção.

Os programas das disciplinas de História e Geografia desta área são idênticos aos das áreas de Ciências Económico-Jurídicas.

Fonte: ME (2003c: 13).

Quadro II.2.62 Plano de estudo, Área das Artes Visuais

1.4 Área das Artes Visuais

DISCIPLINAS	HORÁRIO SEMANAL			Total do Curso
	10^a	11^a	12^a	
FORMAÇÃO GERAL				
Português	4	3	3	300
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	3	–	–	90
Informática	4	–	–	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	–	2	2	120
FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
Desenho	3	3	3	240
Teoria e Prática do <i>design</i>	–	3	3	180
Geometria Descritiva	3	3	–	180
História das Artes	2	3	3	240
Técnica de Expressão Artística	3	4	4	330
OPÇÕES				
OPÇÃO	–	2	2	120
TOTAL	27	28	25	
TOTAL de T.L. ANUAL	810	840	750	2270

O elenco disciplinar das opções nesta área é constituído por Psicologia e Sociologia.

Fonte: ME (2003c: 14).

**Quadro II.2.63 Plano de Estudo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário,
especialidade Português**

DISCIPLINA	10 ^a		11 ^a		12 ^a		13 ^a		Total do Curso
	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	
FORMAÇÃO GERAL									672
Francês/Inglês	3	3	3						128
Filosofia			3						48
História	3	3							96
Geografia	3	2							80
Matemática	3	2							80
Informática		3							48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			192
FORMAÇÃO ESPECÍFICA									384
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3							96
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar			3	3					96
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular			3	3					96
Higiene e Saúde Escolar						3			48
Formação Pessoal, Social e Deontológica							3		48
FORMAÇÃO PROFISSIONAL									2544
Português	9	9	9	9	9	9	9		1008
Literatura	3	3	3	3	3				240
Metodologia do Ensino do Português				5	5	6	6		320
Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos			5	6	6	9	10	22+3	976
FORMAÇÃO FACULTATIVA									
Nº de HORAS / SEMANA	29	30	30	29	25	29	28	25	
Nº DE DISCIPLINAS / SEMANA	8	9	8	7	5	5	4	1	
HORAS LECTIVAS / ANUAL	944		944		864		848		3600

Fonte: ME (2003b: 19).

**Quadro II.2.64 Plano de Estudo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário,
especialidade Francês**

DISCIPLINA	10ª		11ª		12ª		13ª		Total do Curso
	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	
FORMAÇÃO GERAL									672
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4			384
Inglês	3	3	2						128
Filosofia					3				48
História	3	3							96
Geografia	3	2							80
Matemática	3	2							80
Informática		3							48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			122
FORMAÇÃO ESPECÍFICA									384
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3							96
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar			3	3					96
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular			3	3					96
Higiene e Saúde Escolar						3			48
Formação Pessoal, Social e Deontológica							3		48
FORMAÇÃO PROFISSIONAL									2096
Francês	8	8	8	8	8	8	8		896
Metodologia do Ensino do Francês			4	4	4	4			256
Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos			3	4	6	6	15	22+3	944
FORMAÇÃO FACULTATIVA									
Nº de HORAS / SEMANA	29	30	29	28	27	27	26	25	
Nº DE DISCIPLINAS / SEMANA	8	9	8	7	6	6	3	1	
HORAS LECTIVAS / ANUAL	944		912		864		816		3536

Fonte: ME (2003b: 20).

**Quadro II.2.65 Plano de Estudo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário,
especialidade Inglês**

DISCIPLINA	10ª		11ª		12ª		13ª		Total do Curso
	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	
FORMAÇÃO GERAL									672
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4			384
Francês	3	3	2						128
Filosofia					3				48
História	3	3							96
Geografia	3	2							80
Matemática	3	2							80
Informática		3							48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			122
FORMAÇÃO ESPECÍFICA									384
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3							96
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar			3	3					96
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular			3	3					96
Higiene e Saúde Escolar						3			48
Formação Pessoal, Social e Deontológica							3		48
FORMAÇÃO PROFISSIONAL									2096
Inglês	8	8	8	8	8	8	8		896
Metodologia do Ensino do Inglês			4	4	4	4			256
Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos			3	4	6	6	15	22+3	944
FORMAÇÃO FACULTATIVA									
Nº de HORAS / SEMANA	29	30	29	28	27	27	26	25	
Nº DE DISCIPLINAS / SEMANA	8	9	8	7	6	6	3	1	
HORAS LECTIVAS / ANUAL	944		912		864		816		3536

Fonte: ME (2003b: 21).

**Quadro II.2.66 Plano de Estudo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário,
especialidade Matemática e Física**

DISCIPLINA	10ª		11ª		12ª		13ª		Total do Curso
	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	
FORMAÇÃO GERAL									656
Português	3	3	3						144
Francês/Inglês	3	3	2						128
Filosofia					3				48
Química	3								48
Geometria Descritiva		3							48
Informática							3		48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			192
FORMAÇÃO ESPECÍFICA									384
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3							96
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar			3	3					96
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular			3	3					96
Higiene e Saúde Escolar						3			48
Formação Pessoal, Social e Deontológica							3		48
FORMAÇÃO PROFISSIONAL									2672
Física	8	8	6	7	6	6			656
Matemática	8	8	6	7	6	6			656
Metodologia do Ensino da Matemática e Física			4	6	6	8			384
Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos			3	4	6	6	15	22+3	976
FORMAÇÃO FACULTATIVA									
Nº de HORAS / SEMANA	30	30	30	30	29	29	29	25	
Nº DE DISCIPLINAS / SEMANA	7	7	8	7	6	6	4	1	
HORAS LECTIVAS / ANUAL	960		960		928		864		4712

Fonte: ME (2003b: 22).

**Quadro II.2.67 Plano de Estudo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário,
especialidade História e Geografia**

DISCIPLINA	10ª		11ª		12ª		13ª		Total do Curso
	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	
FORMAÇÃO GERAL									688
Português	3	3	3						144
Francês/Inglês	3	3	2						128
Filosofia			3						48
Biologia	3								48
Matemática	3	2							80
Informática		3							48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			192
FORMAÇÃO ESPECÍFICA									384
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3							96
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar				3	3				96
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular			3	3					96
Higiene e Saúde Escolar						3			48
Formação Pessoal, Social e Deontológica							3		48
FORMAÇÃO PROFISSIONAL									2592
História	7	7	6	6	7	6			624
Geografia	6	7	6	7	6	7			624
Metodologia do Ensino de História Geografia			4	6	6	8			384
Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos			5	5	5	5	15	22+3	960
FORMAÇÃO FACULTATIVA									
Nº de HORAS / SEMANA	30	30	30	30	29	29	29	25	
Nº DE DISCIPLINAS / SEMANA	8	8	8	7	6	6	4	1	
HORAS LECTIVAS / ANUAL	960		960		928		816		3664

Fonte: ME (2003b: 23).

**Quadro II.2.68 Plano de Estudo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário,
especialidade Biologia e Química**

DISCIPLINA	10ª		11ª		12ª		13ª		Total do Curso
	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	
FORMAÇÃO GERAL									688
Português	3	3	3						144
Francês/Inglês	3	3	2						128
Filosofia			3						48
Física	3								48
Matemática	3	2							80
Informática			3						48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			192
FORMAÇÃO ESPECÍFICA									384
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3							96
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar				3	3				96
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular			3	3					96
Higiene e Saúde Escolar						3			48
Formação Pessoal, Social e Deontológica							3		48
FORMAÇÃO PROFISSIONAL									2592
Química	6	8	5	7	7	6			624
Biologia	7	8	5	7	7	6			640
Metodologia do Ensino de Química e Biologia			4	5	6	8			384
Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos			4	4	6	6	15	22+3	960
FORMAÇÃO FACULTATIVA									
Nº de HORAS / SEMANA	30	29	30	30	30	29	26	25	
Nº DE DISCIPLINAS / SEMANA	7	9	7	6	6	6	3	1	
HORAS LECTIVAS / ANUAL	944		960		944		916		3664

Fonte: ME (2003b: 24).

**Quadro II.2.69 Plano de Estudo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário,
especialidade Educação Visual e Plástica**

DISCIPLINA	10ª		11ª		12ª		13ª		Total do Curso
	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	
FORMAÇÃO GERAL									688
Língua Portuguesa	3	3	3						144
Francês/Inglês	3	3	2						128
Filosofia				3					48
Matemática	3	2							80
Física	3								48
História	3	3							96
Educação Física	2	2	2	2	2	2			192
Química		3							48
Informática			3						48
FORMAÇÃO ESPECÍFICA									864
História das Artes Visuais			3	3	3	3	3		240
Geometria Descritiva			3	3	3				144
Estética						2			32
Antropologia Cultural					2	2			64
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3							96
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar						3			48
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular				3	3				96
Higiene e Saúde Escolar			3	3					96
Formação Pessoal, Social e Deontológica							3		48
FORMAÇÃO PROFISSIONAL									1968
Teoria e Prática do Design	3	3							96
<i>Atelier</i>	3	3	3	3	3	3	2		320
Processos Tecnológicos				3	3	2	3		176
Desenho									336
Metodologia do Ensino de Química e Biologia			3	3	2	2	2		192
Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos					6	8	14	22+3	848
FORMAÇÃO FACULTATIVA									
Nº de HORAS / SEMANA	29	28	28	29	30	30	30	25	
Nº DE DISCIPLINAS / SEMANA	10	10	10	10	10	10	7	1	
HORAS LECTIVAS / ANUAL	912		912		960		880		3664

Fonte: ME (2003b: 25).

**Quadro II.2.70 Plano de Estudo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário,
especialidade Educação Física**

DISCIPLINA	10 ^a		11 ^a		12 ^a		13 ^a		Total do Curso
	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	
FORMAÇÃO GERAL									544
Língua Portuguesa	3	3	3						144
Francês/Inglês	3	3	2						128
Matemática	3	2							80
Física	3								48
Química	3								48
Filosofia				3					48
Informática		3							48
FORMAÇÃO ESPECÍFICA									784
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular			3	3					96
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3							96
Psicologia do Desporto			2	2					64
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar			3	3					96
Anatomia funcional / higiene e Primeiros Socorros		3	4	3					160
Fisiologia Geral e do Esforço					2	2	2	2	128
História de Educação Física					3				48
Sociologia do Desporto					3				48
Formação Pessoal, Social e Deontológica						3			48
FORMAÇÃO PROFISSIONAL									2144
Atletismo	3	3	3	3	2	2			256
Ginástica	3	3	3	3	2	2			256
Voleibol					3	3	3	3	192
Basquetebol					3	3	3	3	192
Andebol			4	3					112
Futebol	3	3							96
Natação									128
Metodologia do Ensino de Química e Biologia					3	5	5		208
Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos				4	7	8	8+2	12+3	704
FORMAÇÃO FACULTATIVA									
Nº de HORAS / SEMANA	29	28	29	29	28	28	23	23	
Nº DE DISCIPLINAS / SEMANA	10	10	10	10	9	8	5	4	
HORAS LECTIVAS / ANUAL	912		928		896		736		3472

Fonte: ME (2003b: 26).

Quadro II.2.71 Evolução de salas de aula nos níveis de ensino (2002-2010).

Antigo Sistema de Educação				Novo Sistema de Educação					
Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nível									
Primário	17236	25436	33950	35665	37380	41343	45608	46976	48386
Secundário, 1º Ciclo	1225	1269	1421	1809	2197	2796	3467	3571	3678
Secundário, 2º Ciclo	551	571	640	814	995	1194	1441	1484	1529
Total Geral	19012	27276	36011	38288	40572	45333	50516	52031	53592

Fonte: Governo de Angola (2011: 4).

Quadro II.2.72 Número de alunos matriculados diferentes subsistemas 2006-2010

Antigo Sistema de Educação				Novo Sistema de Educação						
Níveis	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Alfabetização	311373	321003	404000	323470	334220	366200	389637	502350	517421	532943
Iniciação	237208	278347	537378	678780	895145	842361	938389	711025	690375	663015
Primário	1472874	1733549	2492274	3022461	3119184	3370079	3558605	3851622	3967886	4189853
1º Ciclo										
Secundário	102301	115475	164654	197735	233698	270662	316664	363210	406795	507125
2º Ciclo										
Secundário	89427	109762	117853	159341	171862	179249	194933	212347	231695	253208
Geral	20472	24283	26030	30397	34442	37676	41945	46698	50953	55684
Técnico-Profissional	31508	53018	56833	67328	74235	76363	85903	96635	105440	115230
Formação Professor	37447	32461	34990	61616	63185	65210	67085	69014	75302	82294
Ensino Especial	4357	7406	10939	11710	12661	14171	16213	18439	20282	22310
TOTAL	2217540	2565542	3727098	4393497	4766770	5042722	5414441	5658993	5834454	6168454

Fonte: Governo de Angola (2011: 4).

Quadro II.2.73 Número de alunos matriculados diferentes subsistemas 2006-2010 e respectivas taxas de crescimento

Níveis	2006	2007	2008	2009	2010	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2006/10
Alfabetização	366200	389637	502350	517421	532943	6,4	28,9	3,0	3,0	45,3
Iniciação Primário	842361	938389	711025	690375	663015	11,4	-24,2	-2,9	-4,0	-21,3
1º Ciclo	3370079	3558605	3851622	3967886	4189853	5,6	8,2	3,0	5,6	24,3
Secundário	270662	316664	363210	406795	507125	17,0	14,7	12,0	24,7	87,4
2º Ciclo	179249	194933	212347	231695	253208	8,7	8,9	9,1	9,3	41,3
Secundário Geral	37676	41945	46698	50953	55684	11,3	11,3	9,1	9,3	47,8
Técnico-Profissional	76363	85903	96635	105440	115230	12,5	12,5	9,1	9,3	50,9
Formação Professor	65210	67085	69014	75302	82294	2,9	2,9	9,1	9,3	26,2
Ensino Especial	14171	16213	18439	20282	22310	14,4	13,7	10,0	10,0	57,4
TOTAL	5042722	5414441	5658993	5834454	6168454	7,4	4,5	3,1	5,7	22,3

Fonte: Elaborado a partir de Governo de Angola (2011:4).

Quadro II.2.74 Comparação dos indicadores do Antigo e Novo sistema de Educação (%)

	Antigo Sistema	Novo sistema	Crescimento
Aprovação	41,6	67,6	25,9
Reprovação	29,4	13,9	15,4
Abandono	29,4	18,4	11

Fonte: Governo de Angola (2011: 53).

Quadro II.2.75 Balanço da implementação da Reforma Educativa – Resultados de uma coorte (da fase experimental) de 1000 alunos matriculados em cada um dos subsistemas de ensino (%)

Subsistemas de Ensino	Diplomados	Uma reprovação	Duas reprovações	Abandono
Ensino Primário	57,1	21	5,1	17
1º Ciclo do Ensino Secundário	58,5	22,5	6	13
2º Ciclo do Ensino Secundário	51,2	9	1	14,5
Formação de Professores	45,4	11	6	14
RETEP	35	10,2	4,5	27
Média	49,4	14,7	4,5	17,1

Fonte: Governo de Angola (2011: 56).

Quadro II.2.76 Matriz dos Planos curriculares dos cursos

Formação Profissional Básica
1º Ciclo do Ensino Secundário (7ª, 8ª e 9ª classes)
Matriz dos Planos Curriculares dos Cursos*

Disciplinas	Horas Curriculares Semanais		
	7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe
Formação Geral			
Português	3	3	3
Inglês ou Francês	3	3	3
Ciências Integradas (História, Geografia e Biologia)	2	2	2
Educação Física	2	2	2
Subtotal	10	10	10
Formação Específica			
Matemática	5	5	4
Física			4
Química	3	3	
Subtotal	8	8	8
Formação Tecnológica e Prática			
Informática	2	2	
Subtotal	14	14	14
TOTAL	32	32	32

* Cursos com ênfase em Química. Área de Formação: Química

Fonte: ME, Reforma Educativa (2004: 38).

Quadro II.2.77 Plano curricular dos cursos técnico profissionais de Nível II

CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS DE NÍVEL II
1º Ciclo do Ensino Secundário (7ª, 8ª e 9ª classes)
Área de Formação: Construção Civil
Curso: Auxiliar de Construção Civil / Carpinteiro

Disciplinas	Horas Curriculares Semanais		
	7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe
Formação Geral			
Português	3	3	3
Inglês ou Francês	3	3	3
Ciências Integradas (História, Geografia e Biologia)	2	2	2
Educação Física	2	2	2
Subtotal	10	10	10
Formação Específica			
Matemática	5	5	4
Física	3	3	
Química			4
Subtotal	8	8	8
Formação Tecnológica e Prática			
Informática	2	2	
Tecnologias das Madeiras e Qualidade	3	4	4
Desenho Técnico	4	4	4
Prática Oficinal - Madeira	5	5	6
Subtotal	14	14	14
TOTAL	32	32	32

Após terminar o curso, o formando deverá ser capaz de:

- Ler e interpretar desenhos de elementos construtivos em madeira;
- Efectuar medições em obra, elaborar esboços e seleccionar especificações técnicas orientadoras do trabalho a realizar;
- Escolher os meios necessários à realização das tarefas programadas;
- Executar elementos construtivos em madeira e efectuar os respectivos acabamentos;
- Assentar no local os elementos efectuados ou adquiridos;
- Proceder à manutenção das diferentes máquinas e ferramentas usadas.

Fonte: ME, Reforma Educativa (2004: 43).

Quadro II.2.78 Plano curricular dos cursos de Formação Média-Técnica*

Plano Curricular
Área de Formação: Administração e Serviços
Curso: Técnico de Contabilidade

Disciplinas	Horas Curriculares Semanais		
	7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe
Componente Sociocultural			
Português	3	3	
Inglês ou Francês	3	3	
Ciências Integradas (História, Geografia e Biologia)	2	2	
Educação Física	2	2	
Subtotal	10	10	
Componente Científica			
Matemática	4	4	5
Direito	3	3	
Economia	3		
Sociologia			3
Informática Aplicada à Contabilidade		4	
Subtotal	10	11	8
Componentes Técnica, Tecnológica e Prática			
Contabilidade Financeira	6	5	5
Contabilidade Analítica			6
Análise Económica e Financeira			4
Técnicas de Cálculo e Estatística	3		
Administração de Empresas		3	3
Documentação e Legislação Comercial	3		
Documentação e Legislação Fiscal		3	
Projecto Tecnológico			6
Subtotal	12	11	24
TOTAL	32	32	32

Fonte: ME, Reforma Educativa (2004: 21).

Quadro II.2.79 Instituições estatais de ensino superior em Angola (2011)

Designação	Ano de criação	Sede
Universidade Agostinho Neto (UAN)	1962	Luanda
Universidade Katyavala Bwila (UKB)*	2009	Benguela
Universidade 11 de Novembro (UON)*	2009	Cabinda
Universidade Lueji-a-Nkonde (ULN)*	2009	Dundo
Universidade José Eduardo dos Santos (UJES)*	2009	Huambo
Universidade Mandume ya Ndemofayo (UMN)*	2009	Lubango
Universidade Kimpa Vita (UKV)*	2009	Uíge
Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo (ISCED do Huambo)**	2009	Huambo
Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda (ISCED de Luanda)**	2009	Luanda
Instituto Superior de Ciências de Educação do Lubango (ISCED do Lubango)**	2009	Lubango
Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge (ISCED do Uíge)**	2009	Uíge
Instituto Superior Politécnico do Kuanza-Norte	2009	Ndalatando
Instituto Superior Politécnico do Kuanza-Sul	2009	Sumbe
Instituto Superior de Serviço Social de Luanda	2009	Luanda
Escola Superior Pedagógica do Bengo	2009	Caxito
Escola Superior Pedagógica do Bié	2009	Kuito

* Herdou as infra-estruturas e unidades orgânicas da UAN na sua região (com excepção das mencionadas na presente tabela, abaixo).

** Funcionava anteriormente no âmbito da Universidade Agostinho Neto.

Fonte: MESCT (2012) e Carvalho (2013: 250 e 251).

Quadro II.2.80 Instituições privadas de ensino superior em Angola (2011)*

Designação	Ano de criação	Sede	Decreto de criação
Universidade Católica de Angola (UCAN)	1992	Luanda	Decreto n° 38-A/1992, de 07 de Agosto
Universidade Jean Piaget de Angola (UJPA)	2001	Luanda	Decreto n° 44-A/2001, de 6 de Junho
Universidade Lusíada de Angola (ULA)	2002	Luanda	Decreto n° 42-A/2002, de 20 de Agosto
Universidade Independente de Angola (UNIA)	2005	Luanda	Decreto n° 11/2005, de 11 de Abril
Universidade Privada de Angola (UPRA)**	2007	Luanda	Decreto n° 28/2007, de 07 de Maio
Universidade de Belas (UNIBELAS)	2007	Luanda	Decreto n° 25/2007, de 07 de Maio
Universidade Gregório Semedo (UGS)	2007	Luanda	Decreto n° 22/2007, de 07 de Maio
Universidade Metodista de Angola (UMA)	2007	Luanda	Decreto n° 30/2007, de 07 de Maio
Universidade Óscar Ribas (UOR)	2007	Luanda	Decreto n° 27/2007, de 07 de Maio
Universidade Técnica de Angola (UTANGA)	2007	Luanda	Decreto n° 29/2007, de 07 de Maio
Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS)	2007	Luanda	Decreto n° 26/2007, de 07 de Maio
Instituto Superior Técnico de Angola (ISTA)	2007	Luanda	Decreto n° 113/11, de 05 de Agosto
Instituto Superior Politécnico de Benguela	2011	Benguela	Decreto n° 109/2011, de 05 de Agosto
Instituto Superior Politécnico do Cazenga	2011	Luanda	Decreto n° 24/2007, de 07 de Maio
Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo (Lubango)	2011	Lubango	Decreto n° 118/2011, de 05 de Agosto
Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias “Ekuikui II”	2011	Huambo	Decreto n° 112/2011, de 05 de Agosto
Instituto Superior Politécnico Independente	2011	Lubango	Decreto n° 116/2011, de 05 de Agosto
Instituto Superior Politécnico Kanganjo	2011	Luanda	Decreto n° 115/2011, de 05 de Agosto
Instituto Superior Politécnico Metropolitano	2011	Luanda	
Instituto Superior Politécnico Pangeia	2011	Lubango	Decreto n° 1117/2011, de 05 de Agosto
Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências	2011	Luanda	Decreto n° 111/2011, de 05 de Agosto
Instituto Superior Politécnico da Tundavala	2011	Lubango	Decreto n° 114/2011, de 05 de Agosto

* Várias das instituições privadas começaram a funcionar antes da sua criação pelo Conselho de Ministros.

** Sucedânea do Instituto Superior Privado de Angola, criado em 2001.

Fonte: MESCT (2012), Carvalho (2013: 251 e 252) e Langa (2013: 10).

Quadro II.2.81 Evolução de números de bolseiros formados no exterior entre 1975 e 2009

Ano/Período de Formação	Nível de Formação (Médio)	Nível de Formação (Superior)	Total acumulado
1975 à 1980	Desconhecido	Desconhecido	530
1981 à 2002	6599	8078	14637
2003	0	420	420
2004	0	182	182
2005	0	221	221
2006	2	260	262
2007	1	207	208
2008	-	161	161
2009	-	161	161
TOTAL	6602	9690	16782

Fonte: Governo de Angola (2010: 51).

Quadro II.2.82 Despesas com o sector da educação, por grupos de natureza (1997-2001)

	Em milhares de dólares					Em % do total				
	1997	1998	1999	2000	2001	1997	1998	1999	2000	2001
Pessoal	97210	95284	42017	105914	180356	63	71	29	47	60
Bens e Serviços	26322	15340	35467	42846	43392	17	11	25	19	14
Transferências	25901	19598	21570	59557	58718	16	15	36	27	20
Investimentos	5861	3564	14144	14513	19414	3	3	10	7	6
Total	155294	133786	143198	222829	301880	100	100	100	100	100

Fonte: GEPE (2003: 5).

Quadro II.2.83 Despesas com o sector da educação, por províncias (1997-2001) (em milhares de dólares)

Províncias	1997	1998	1999	2000	2001
Bengo	1128	840	312	898	2138
Benguela	12096	5837	4029	14944	29293
Bié	2405	2589	952	4126	7395
Cabinda	6477	3329	2233	5575	8773
Kuando-Kubango	859	2533	402	1104	3109
Kuanza-Norte	1615	1687	521	2412	4053
Kuanza-Sul	3412	3109	1002	3682	9244
Cunene	1106	1913	492	1667	3460
Huambo	5322	5172	1725	7458	12063
Huíla	13105	12324	3156	13066	20824
Luanda	33513	38611	11043	33444	63695
Lunda-Norte	872	744	265	1305	1958
Lunda-Sul	1394	1264	448	1515	2453
Malanje	2154	2802	1014	2469	5668
Moxico	3503	1800	755	2768	4685
Namibe	5177	1866	681	2314	3340
Uíge	1621	4915	1346	4101	7869
Zaire	910	2298	531	1811	2823
Subtotal (Províncias)	96670	93632	30906	104661	192843
Encargos Gerais	0	295	151	517	0
Estrutura Central	58624	39859	112141	117651	109038
Total	155294	133786	143198	222829	301880

Fonte: GEPE (2003: 6).

Quadro II.2.84 Distribuição das despesas com o sector da educação, por zonas geográficas (1997-2001)
(em percentagem das despesas totais com o sector)

	1997	1998	1999	2000	2001	Média (1997-2001)
Litoral	40	42	14	28	40	33
Interior	18	23	6	16	20	17
Leste	4	5	1	3	4	3
Nível Central	38	30	78	53	36	47

Fonte: GEPE (2003: 6).

Quadro II.2.85 Reclassificação das despesas, por componentes dos níveis de ensino (1997-2001)

	Em milhares de dólares					Em % do total das despesas				
	1997	1998	1999	2000	2001	1997	1998	1999	2000	2001
Ensino de Base	68660	63675	19895	75076	142971	44	52	15	36	48
Ensino Médio	9558	8051	4145	15118	33778	5	6	3	7	10
<i>Institutos</i>										
<i>Médios e</i>	7625	7309	3626	13878	29371	5	6	3	7	10
<i>PUNIV</i>										
<i>Formação</i>										
<i>Técnico-</i>	1933	741	519	1240	4407	1	1	0	1	1
<i>Profissional</i>										
Ensino Superior	42556	26117	59908	53505	59795	27	21	46	26	20
<i>Universidade</i>	13418	12913	13767	23300	31702	9	11	11	11	11
<i>Bolsas de</i>	29138	13204	46141	30205	28091	19	11	36	15	9
<i>Estudo</i>										
Outros	3537	3104	5759	8484	20372	2	3	4	4	7
<i>Alfabetização</i>	2890	1984	1101	2591	4464	2	2	1	1	1
<i>Outros</i>	647	1120	4638	5893	15909	0	1	4	3	5
Administração	30983	21576	39510	55422	42128	20	18	31	27	14
Total	155654	122522	129197	207604	299042	100	100	100	100	100

Fonte: GEPE (2003: 7).

Quadro II.2.86 Alunos portadores de deficiência matriculados na província de Luanda no ano 2005

Tipo de Deficiência	Nível	Curso	Nº de alunos	Sexo		
				F	M	F/M
Auditivo	I			129	92	221
	II			46	25	71
	III			23	18	41
Mental *	I			153	103	256
	II			70	82	152
	III			70	42	112
Visual	I			16	10	26
	II			5	9	14
	III			3	9	12
Motora	III			2	0	2
Auditivo	Médio	C. Sociais		19	19	38
		C. Exactas		32	33	65
Total				568	442	1010

* Inclui alunos com Retardo no Desenvolvimento Psíquico (RDP). Estava, então, em curso um processo de reavaliação para separação por categorias.

Fonte: GPL-DPE, Secção para a Educação Especial (2005a).

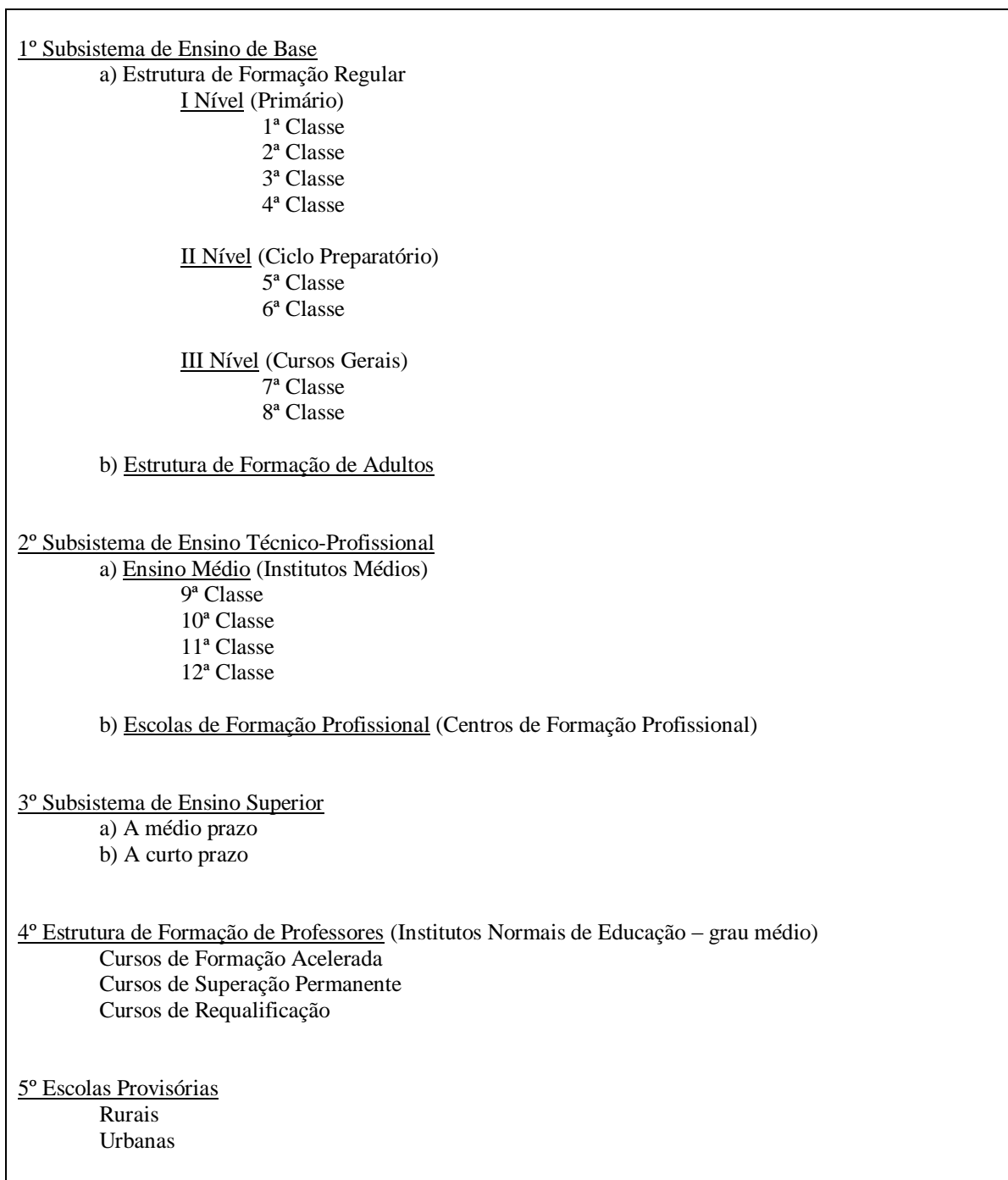
Quadro II.2.87 Crianças diagnosticadas e fora do sistema de ensino na província de Luanda no ano 2005

Tipo de Deficiência	Nº de crianças	Sexo			% Tipo de Deficiência
		F	M	F/M	
Atraso Mental		53	110	163	16,13
Auditivo		63	105	168	16,63
Visual		2	1	3	0,29
Linguagem		8	3	11	1,08
R.D.P.*		144	91	235	23,26
Motor		0	1	1	0,09
Não especificados		191	238	429	42,47
Total		461	549	1010	

* Retardo de Desenvolvimento Psíquico (RDP).

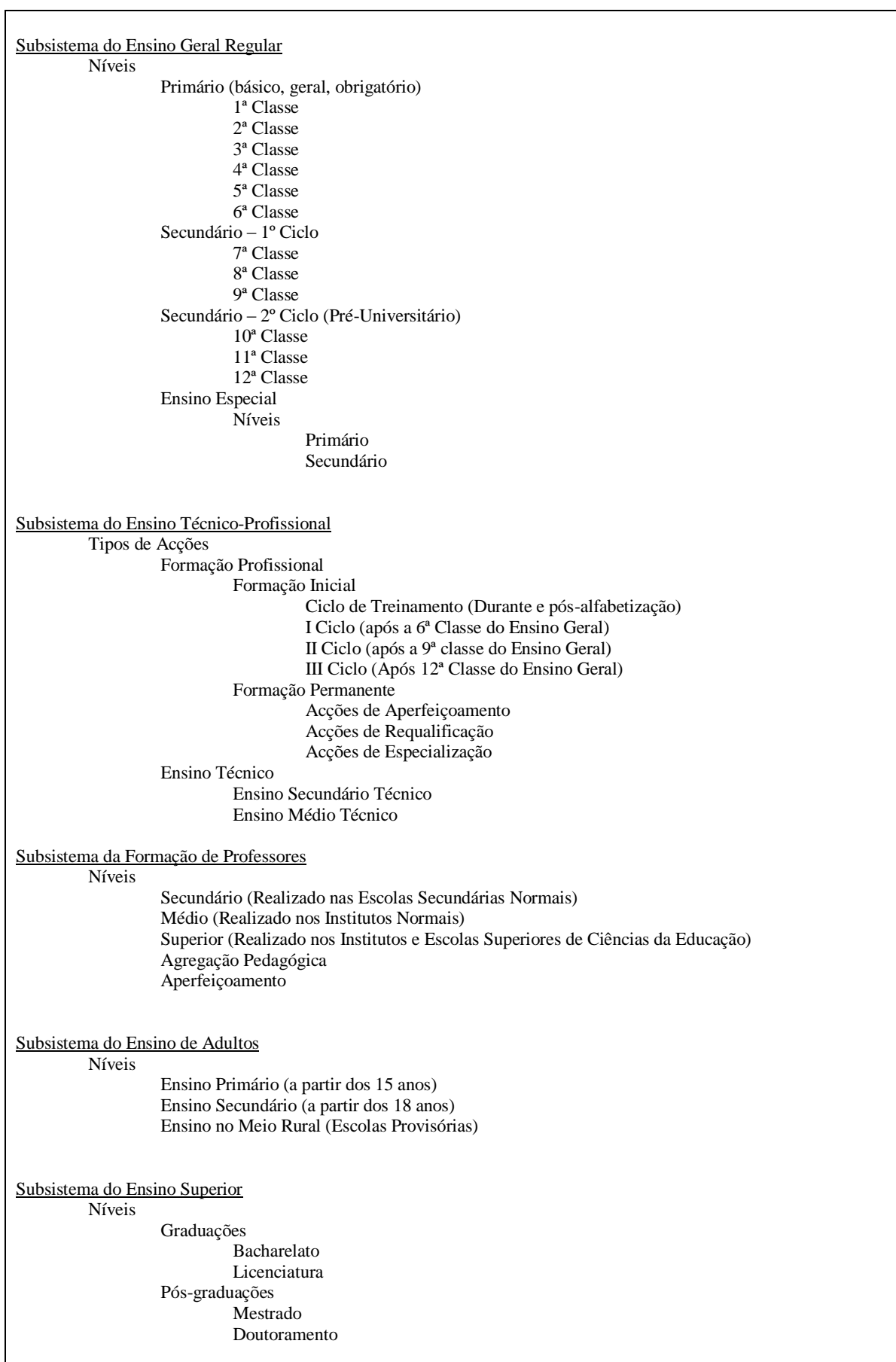
Fonte: GPL-DPE, Secção para a Educação Especial (2005b).

Figura II.2.1 Estrutura do Sistema Educativo 1977



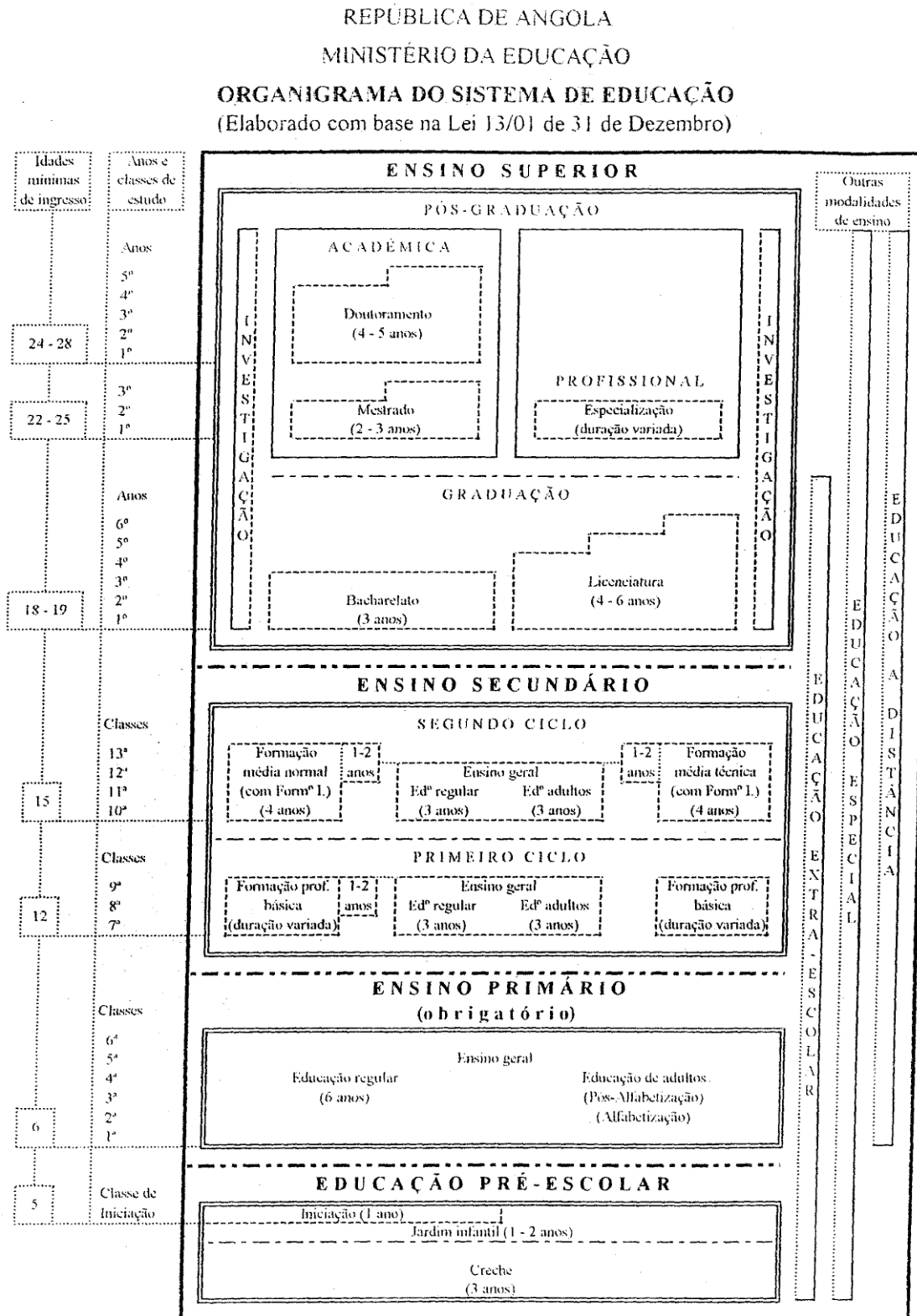
Fonte: ME (1978: 36 e 37).

Figura II.2.2 Estrutura do Sistema de Educação e Ensino 1989



Fonte: ME, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos (1989/90: 19).

Figura II.2.3 Organigrama do Sistema de Educação



Fonte: ME (2004a: 38).

Figura II.2.4 Cronograma da Reforma do Sistema Educativo de 2001

Etapas	Período	Principais actividades/resultados
Diagnóstico	Março a Junho, 1986	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudo dos pontos de estrangulamento do Ensino de Base. ➤ Detectaram-se anomalias no sistema (currículos. Processo de ensino apr.) corpo docente, discente, administração. ➤ Primeiras reflexões sobre a Reforma.
Concepção do novo sistema de Educação	1986 – 2001	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implementação de algumas correcções para consolidação e estabilização do ensino. ➤ Aprofundamento da concepção de uma nova estrutura do Sistema Educativo (debates, anteprojecto da Lei de Bases da Escolaridade de acordo com a adopção do pluralismo político e da economia de mercado). ➤ Anteprojecto da Lei de Bases do Sistema de Educação (1993). ➤ Aprovação desta Lei em 31/12/01 (Lei nº 13/01).
Implementação		
Fase 1 Preparação	2002 – 2012	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adequação dos sistemas de administração e gestão a todos os níveis do Sistema Educativo. ➤ Elaboração de novos currículos. ➤ Reprodução e distribuição dos materiais. ➤ Formação do pessoal docente e gestores escolares. ➤ Equipamentos das escolas. ➤ Reabilitação e construção das infra-estruturas escolares.
Fase 2 Experimentação	2004 – 2010	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicação, a título experimental, dos currículos produzidos. ➤ Introdução paulatina/faseada do material.
Fase 3 Avaliação e correcção	2004 – 2010	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adequação dos currículos.
Fase 4 Generalização	2006 – 2011	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicação dos currículos a toda a extensão do território nacional. ➤ Extinção do actual sistema educativo.
Fase 5 Avaliação global	A partir de 2012	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação dos principais dispositivos do sistema de educação (currículos, processo de ensino aprendizagem, corpo docente, corpo discente, administração).

Fonte: ME, 2003d: 11.

Figura II.2.5 Síntese da implantação dos programas de ensino do Novo Sistema de Educação e da extinção dos programas de ensino do Antigo Sistema de educação

SÍNTESE da implantação dos programas de ensino do Novo Sistema de Educação e da extinção dos programas de ensino do antigo Sistema de Educação (Ver Anexos A e B)			
	Em algumas instituições de ensino seleccionadas de cada provincia		Em todas as outras instituições de ensino de cada provincia
	Experimentação dos novos e extinção dos antigos materiais pedagógicos	Correcção e avaliação dos novos materiais pedagógicos pelo Ministério da Educação	Generalização dos novos e extinção dos antigos materiais pedagógicos
Ano 2003	Preparação da Implementação do Novo Sistema de Educação		
Ano 2004	Classe de Iniciação, 1ª, 7ª, 10ª ESGeral, 10ª FMNormal		
Ano 2005	2ª, 8ª, 11ª ESGeral, 11ª FMNormal	Classe de Iniciação, 1ª, 7ª, 10ª ESGeral, 10ª FMNormal	
Ano 2006	3ª, 9ª, 12ª ESGeral, 12ª FMNormal	2ª, 8ª, 11ª ESGeral, 11ª FMNormal	Classe de Iniciação, 1ª, 7ª, 10ª ESGeral, 10ª FMNormal
Ano 2007	4ª, 13ª FMNormal	3ª, 9ª, 12ª ESGeral, 12ª FMNormal	2ª, 8ª, 11ª ESGeral, 11ª FMNormal
Ano 2008	5ª	4ª, 13ª FMNormal	3ª, 9ª, 12ª ESGeral, 12ª FMNormal
Ano 2009	6ª	5ª	4ª, 13ª FMNormal
Ano 2010		6ª	5ª
Ano 2011			6ª
Ano 2012	Avaliação global do Novo Sistema de Educação		

Fonte: ME (2004a: 40).

Figura II.2.6 Quadro da Implementação do Novo Sistema Educativo

Quadro da Implementação do novo sistema educativo

Ano	Experimentação	Avaliação	Generalização
2004	A a, i, 1 ^a , 7 ^a , 10 ^a		
2005	B 2 ^a , 8 ^a , 11 ^a	A	
2006	C 3 ^a , 9 ^a , 12 ^a	B	A
2007	D 4 ^a , 13 ^a	C	B
2008	E 5 ^a	D	C
2009	F 6 ^a	E	D
2010		F	E
2011			F
2012	AVALIAÇÃO GLOBAL		

Fonte: ME (2003d: 12).

Figura II.2.7 Plano de implantação progressiva das classes com programas de ensino do Novo Sistema de Educação

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANEXO A

PLANO DE IMPLANTAÇÃO PROGRESSIVA DAS CLASSES COM PROGRAMAS DE ENSINO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO*

ANO	Educação Pré-escolar**			ENSINO PRIMÁRIO						1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO						2º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO												ANO	
				Ensino Geral			Ensino Geral			Form. Básica Profissional			Ensino Geral			Form. Média Normal			Form. Média Técnica										
				Edº regular	Edº de adultos	Alf.	Edº regular	Edº de adultos	Alf.	Edº regular	Edº de adultos	Alf.	Edº regular	Edº de adultos	Alf.	Edº regular	Edº de adultos	Alf.	Edº regular	Edº de adultos	Alf.	Edº regular	Edº de adultos	Alf.	Edº regular	Edº de adultos	Alf.		
2003																												2003	
Atividades preparatórias das diferentes fases da Reforma Educativa****																													
2004	Inic.			1ª		Alf.				7ª			7ª			10ª			10ª			10ª			10ª			2004	
2005		Inic.		2ª	1ª	Alf.				8ª	7ª		8ª	7ª		11ª	10ª		11ª	10ª		11ª	10ª		11ª	10ª		2005	
2006			Inic.	3ª	2ª	Alf.				9ª	8ª	7ª	9ª	8ª	7ª	12ª	11ª	10ª	12ª	11ª	10ª	12ª	11ª	10ª	12ª	11ª	10ª	2006	
2007				4ª	3ª	Alf.				9ª	8ª		9ª	8ª		12ª	11ª		12ª	11ª	13ª	12ª	11ª	13ª	12ª	11ª		2007	
2008				5ª	4ª	Alf.				9ª			9ª			12ª			12ª			13ª	12ª		13ª	12ª		2008	
2009				6ª	5ª	Alf.																13ª					13ª	2009	
2010					6ª	5ª																						2010	
2011						6ª																						2011	
2012																												2012	
Atividades de avaliação global do Sistema*****																													

LEGENDA

* -- Sistema de Educação aprovado a coberto da Lei 13/01 de 31 de Dezembro. O presente Plano não contempla actividades referentes ao Ensino Superior; ** -- No presente Plano apenas se refere à iniciação nas escolas primárias; *** -- A Educação de Adultos funciona nas mesmas instituições que o Ensino Geral; **** -- Preparação da implementação do novo Sistema de Educação (1ª Fase da Reforma Educativa); Exp. -- Experimentação do novo Sistema de Educação (2ª Fase da Reforma Educativa); Av. -- Avaliação e correcção do novo Sistema de Educação com base na Experimentação (3ª Fase da Reforma Educativa); Gen. -- Generalização do novo Sistema de Educação (4ª Fase da Reforma Educativa); ***** -- Avaliação do Sistema de Educação já generalizado (5ª Fase da Reforma Educativa); Form. -- Formação; Inic. -- Classe de iniciação (Classes funcionando nas escolas primárias); Alf. -- Etapa de Alfabetização da Educação de Adultos. 7ª e 10ª - Classes recebendo alunos das 6ª e 9ª classes com programas de ensino do antigo Sistema de Educação.

Fonte: ME (2003d: 8).

Figura II.2.8 Plano de extinção progressiva das classes com programas de ensino do antigo Sistema de Educação

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANEXO B

PLANO DE EXTINÇÃO PROGRESSIVA DAS CLASSES COM PROGRAMAS DE ENSINO DO ANTIGO SISTEMA DE EDUCAÇÃO*

ANO	Educação Pré-escolar**		ENSINO DE BASE												ENSINO MÉDIO												ANO		
			Ensino Regular						Ensino de Adultos***						Formação Básica		Pré- Univ.			Normal				Técnico					
			1º Nível		2º Nível		3º Nível		1º Nível		2º Nível		3º nível		Exp.		Exp.		Normal		Normal		Técnico		Técnico				
ANO	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	ANO		
2003																											2003		
Atividades preparatórias das diferentes fases da Reforma Educativa****																													
2004	Inic.		1ª				7ª		Alf.				7ª		7ª		1ª		10ª				10ª				2004		
2005			2ª				8ª		2ª				8ª		8ª		2ª		11ª				11ª				2005		
2006		Inic.	3ª	1ª			7ª	3ª	Alf.				7ª	7ª	3ª	1ª	12ª	9ª	10ª				12ª	9ª	10ª		2006		
2007			4ª	2ª			8ª	4ª	2ª				8ª	8ª		2ª			11ª				11ª				2007		
2008				3ª	5ª					3ª	5ª						3ª			12ª	9ª			12ª	9ª		2008		
2009				4ª	6ª					4ª	6ª																2009		
2010						5ª						5ª															2010		
2011						6ª						6ª															2011		
2012																											2012		
Atividades de avaliação global do Sistema*****																													

LEGENDA

* -- Sistema de Educação em vigor desde 1978 e aprovado a coberto do Decreto 40/80 de 14 de Maio. O presente Plano não contempla actividades referentes ao Ensino Superior; ** -- No presente Plano apenas se refere à iniciação nas escolas do 1º Nível; *** -- A Educação de Adultos funciona nas mesmas instituições que o Ensino Regular; **** -- Preparação da implementação do novo Sistema de Educação (1ª Fase da Reforma Educativa); Exp. -- Experimentação do novo Sistema de Educação (2ª Fase da Reforma Educativa); Av. -- Avaliação e correcção do novo Sistema de Educação com base na Experimentação (3ª Fase da Reforma Educativa); Gen. -- Generalização do novo Sistema de Educação (4ª Fase da Reforma Educativa); ***** -- Avaliação do Sistema de Educação já generalizado (5ª Fase da Reforma Educativa); Pré-Univ. -- Inic. -- Classe de iniciação (Classes funcionando nas escolas primárias); Alf. -- Etapa de Alfabetização da Educação de Adultos; 6ª e 9ª - Classes preparatórias a transição para a 7ª e a 10ª classes do novo Sistema de Educação.

Fonte: ME (2003d: 9).

Figura II.2.9 Fichas de Avaliação Individual das Crianças dos 3 anos – «Jardim Escola»

<p style="text-align: center;"><u>ANEXOS</u></p> <p>I – Fichas de Avaliação individual das crianças dos 3 anos – “Jardim Escola”.</p> <p>1.1. – Avaliação Mensal</p> <p>1.2. – Avaliação Trimestral</p> <p>1.3. – Avaliação Final</p> <p>II – Ficha de Avaliação individual das crianças dos 4 anos – “Jardim Escola”.</p> <p>2.1. – Avaliação Mensal</p> <p>2.2. – Avaliação Trimestral</p> <p>2.3. – Avaliação Final</p> <p>III – Fichas de Avaliação individual das crianças dos 5 anos – “Iniciação”.</p> <p>3.1. – Avaliação Mensal</p> <p>3.2. – Avaliação Trimestral</p> <p>3.3. – Avaliação Final</p>

Fonte: ME (2003f: 10).

Figura II.2.10 Fichas de Avaliação Individual das Crianças dos 3 anos – Avaliação Mensal

1. FICHAS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS DOS 3 ANOS

1.1 AVALIAÇÃO MENSAL

NOME DO(A) ALUNO(A)

DESENVOLVIMENTO AFECTIVO-SOCIAL

Sim Não A/V

- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL
- MANTÉM RELACIONAMENTO AMISTOSO COM OS COLEGAS
- SENTE-SE ACEITE E COMPREENDIDO NO GRUPO ONDE ACTUAL
- OBEDECE ORDENS, AVISOS E SINAIS
- GOSTA DE PARTICIPAR NAS ACTIVIDADES
- É AGRESSIVO
- CUIDA E RESPEITA OS OBJECTOS
- PARTILHA AS SUAS COISAS COM OS COLEGAS
- PARTICIPA EM ACTIVIDADES: JOGOS
 ARTES
 ESTÓRIAS
 DRAMATIZAÇÃO
- DEMONSTRA: TIMIDEZ
 ANSIEDADE
 TRISTEZA
 DESEMBARACO

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-INTELECTUAL

- PRONUNCIA CORRECTAMENTE O SEU NOME
- SABE O SEU ENDEREÇO
- CHAMA OS COLEGAS PELO NOME
- SABE OUVIR E ESPERAR A SUA VEZ DE FALAR
- ENTENDE E ESCUTA ORDENS
- RELATA FACTOS LIGADOS A SUA FAMÍLIA OU AOS SEUS BRINQUEDOS
- EXPRESSA-SE SEM DIFICULDADE
- COMPREENDE IDEIAS E SABE EXPRESSÁ-LAS
- COMPREENDE E USA CORRECTAMENTE O VOCABULÁRIO
- CONHECE AS CORES PRIMÁRIAS
- AGRUPA OBJECTOS SEGUNDO A COR, O TAMANHO E A FORMA

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

- PARTICIPA EM BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS (CORRER, SALTAR, PULAR)
- NOMEIA PARTES DO CORPO EM SI NUM BONECO OU NUM COLEGA
- CANTA, GESTICULANDO, CANÇÕES QUE NOMEIAM PARTES DO CORPO
- MOVER-SE EM DIVERSAS DIRECÇÕES OBEDECENDO A ORDENS
- REALIZA MODELAGEM OU PINTURA DO DEDO
- REALIZA TRABALHO DE RECORTE E COLAGEM
- RECONHECE OS CINCO SENTIDOS (TACTO, PALADAR, CHEIRO, AUDIÇÃO E VISÃO).

O(A) EDUCADOR(A)

O(A) DIRECTOR(A)

O(A) ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO

Legenda: A/V. Às Vezes

DATA:

Fonte: GEPE (2003: 11 e 12).

Figura II.2.11 Fichas de Avaliação Individual das Crianças dos 4 anos – Avaliação Mensal

II. FICHAS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS DOS 4 ANOS

2.1 AVALIAÇÃO MENSAL

NOME	DO(A)		
ALUNO(A)	_____		
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL			
	Sim	Não	A/V
– IDENTIFICAÇÃO PESSOAL	–	–	–
– MANTÉM RELACIONAMENTO AMISTOSO COM OS COLEGAS	–	–	–
– SENTE-SE ACEITE E COMPREENDIDO NO GRUPO ONDE ACTUAL	–	–	–
– OBEDECE ORDENS, AVISOS E SINAIS	–	–	–
– PARTICIPA DE ACTIVIDADES: JOGOS	–	–	–
ARTES	–	–	–
ESTÓRIAS	–	–	–
DRAMATIZAÇÃO	–	–	–
– DEMONSTRA: TIMIDEZ	–	–	–
ANSIEDADE	–	–	–
TRISTEZA	–	–	–
DESEMBARAÇO	–	–	–
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR			
O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:	A	E/D	ANR
– PARTICIPAR EM BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS (CORRER, SALTAR, PULAR)	–	–	–
– COBRIR PONTINHOS	–	–	–
– SEGUIR DIRECÇÃO E POSIÇÃO ESQUERDA/DIREITA, PARA BAIXO	–	–	–
– ORIENTAR-SE COM OS OLHOS FECHADOS	–	–	–
– PERCEBER DIFERENÇAS USANDO OBJECTOS	–	–	–
– SEGUIR INSTRUÇÕES RÍTMICAS	–	–	–
– RECONHECER AS RELAÇÕES TEMPO	–	–	–
– EXPRESSAR UMA IDEIA OU CENA MODELANDO BARRO, PLASTICINA	–	–	–
– SEGUIR ORDENS OU TRAJECTO EXECUTADO PELA PROFESSORA	–	–	–
– DESCOBRIR A ACÇÃO OBSERVANDO OS GESTOS	–	–	–
– CONHECER BEM O SEU CORPO EXPRESSANDO-SE COM MÍMICA	–	–	–
– RECONHECER AS RELAÇÕES TEMPORAIS (COMEÇO, ACABA...)	–	–	–
– MANIPULA OBJECTOS COM SEGURANÇA	–	–	–
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO			
O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:	A	E/D	ANR
– CONSEGUIR EXPRESSAR-SE COM CLAREZA	–	–	–
– CARACTERIZAR-SE POR PALAVRAS SOLTAS	–	–	–
– CARACTERIZAR-SE POR FRASES CURTAS	–	–	–
– COMPLETAR FIGURAS	–	–	–
– TRAÇAR LINHAS NA VERTICAL	–	–	–
– TRAÇAR LINHAS NA HORIZONTAL	–	–	–
– COMPREENDER E USAR CORRECTAMENTE O CONCEITO DE GRANDEZA	–	–	–
– COMPREENDER E USAR CORRECTAMENTE O CONCEITO DE POSIÇÃO	–	–	–
– CONTAR HISTÓRIAS E FACTOS	–	–	–
– COMPARAR TAMANHO, DISTÂNCIA E FORMAS	–	–	–
– AGRUPAR OBJECTOS SEGUNDO A FRAMA E TAMANHO	–	–	–

Obs.: _____

O(A) EDUCADOR(A)

O(A) DIRECTOR(A)

O(A) ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO

DATA: _____

Legenda: A – Atingido; E/D – Em Desenvolvimento; ANR – Ainda Não Realizado

Fonte: GEPE (2003: 19 e 20).

Figura II.2.12 Fichas de Avaliação Individual das Crianças dos 5 anos (Iniciação) – Avaliação Mensal

III - FICHAS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS DOS 5 ANOS
3.1 AVALIAÇÃO MENSAL

NOME	DO(A)		
ALUNO(A)	_____		
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL			
	SIM	NÃO	AV
- MANTÉM RELACIONAMENTO AMISTOSO COM OS COLEGAS	-	-	-
- SENTE-SE ACEITE E COMPREENDIDO NO GRUPO ONDE ACTUAL	-	-	-
- OBEDECE ORDENS, AVISOS E SINAIS	-	-	-
- PARTICIPA DE: JOGOS	-	-	-
ARTES	-	-	-
MÚSICA	-	-	-
ESTÓRIAS	-	-	-
DRAMATIZAÇÕES	-	-	-
- É CURIOSO/A	-	-	-
- É PERSISTENTE	-	-	-
- É MUITO SOCIÁVEL	-	-	-
- MENOS CONFLITUOSO/A	-	-	-
- É CARINHOSO/A	-	-	-
- É SENSÍVEL	-	-	-
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR			
O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:	A	E/D	ANR
- PARTICIPA EM BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS (CORRER, SALTAR, PULAR)	-	-	-
- DESENHAR A FIGURA HUMANA	-	-	-
- IDENTIFICAR PARTES DO SEU CORPO	-	-	-
- FORMAR A FIGURA HUMANA, VERBALIZANDO AS PARTES	-	-	-
- ANDAR EM ESPAÇOS DETERMINADOS	-	-	-
- SUBIR COM OS PÉS JUNTOS, PARA A FRENTE, PARA TRÁS	-	-	-
- ANDAR SOBRE LINHAS TRAÇADAS NO CHÃO: RECTAS, CURVAS, ETC.	-	-	-
- AGRUPAR MATERIAL PELA COR, FORMA, TAMANHO, QUANTIDADES...	-	-	-
- TRAÇAR FIGURAS GEOMÉTRICAS SOBRE LINHAS PONTILHADAS	-	-	-
- DEMONSTRAR SENTIDO DE DIRECÇÃO	-	-	-
- DESENHA OS OBJECTOS COM SEGURANÇA	-	-	-
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO			
O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:	A	E/D	ANR
- CONHECER OS ÓRGÃOS DOS SENTIDOS	-	-	-
- PARTICIPAR DE JOGOS DE MEMÓRIA, MEMORIZANDO NOMES VARIADOS	-	-	-
- COMPARAR, NOMEAR E IDENTIFICAR DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS EM OBJECTOS	-	-	-
- RECONHECER AS CORES PRIMÁRIAS NAS ACITIVIDADES PROPOSTAS	-	-	-
- RECONHECER E IDENTIFICAR AS VOGAIS	-	-	-
- REPRODUZIR COM MOVIMENTOS MUSCULARES AOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS	-	-	-
- TRAÇAR LINHAS HORIZONTAIS/VERTICAIS	-	-	-
- TRAÇAR LINHAS SINUOSAS E CIRCULARES	-	-	-
- LIGAR PONTOS	-	-	-
- MEMORIZAR CANÇÕES, VERSOS	-	-	-
- TRANSMITIR RECADOS QUE ENVOLVAM DUAS OU MAIS ACÇÕES	-	-	-
- PARTICIPAR EM CONVERSAS INFORMAIS	-	-	-
- COMPREENDER CONCEITO DE GRANDEZA E POSIÇÃO	-	-	-
- REPRESENTAR GRAFICAMENTE OS NÚMEROS DE 0 A 5	-	-	-
- COMPARAR CONJUNTOS	-	-	-

Obs.: _____

O(A) EDUCADOR(A)

O(A) DIRECTOR(A)

O(A) ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO

DATA: _____

Legenda:

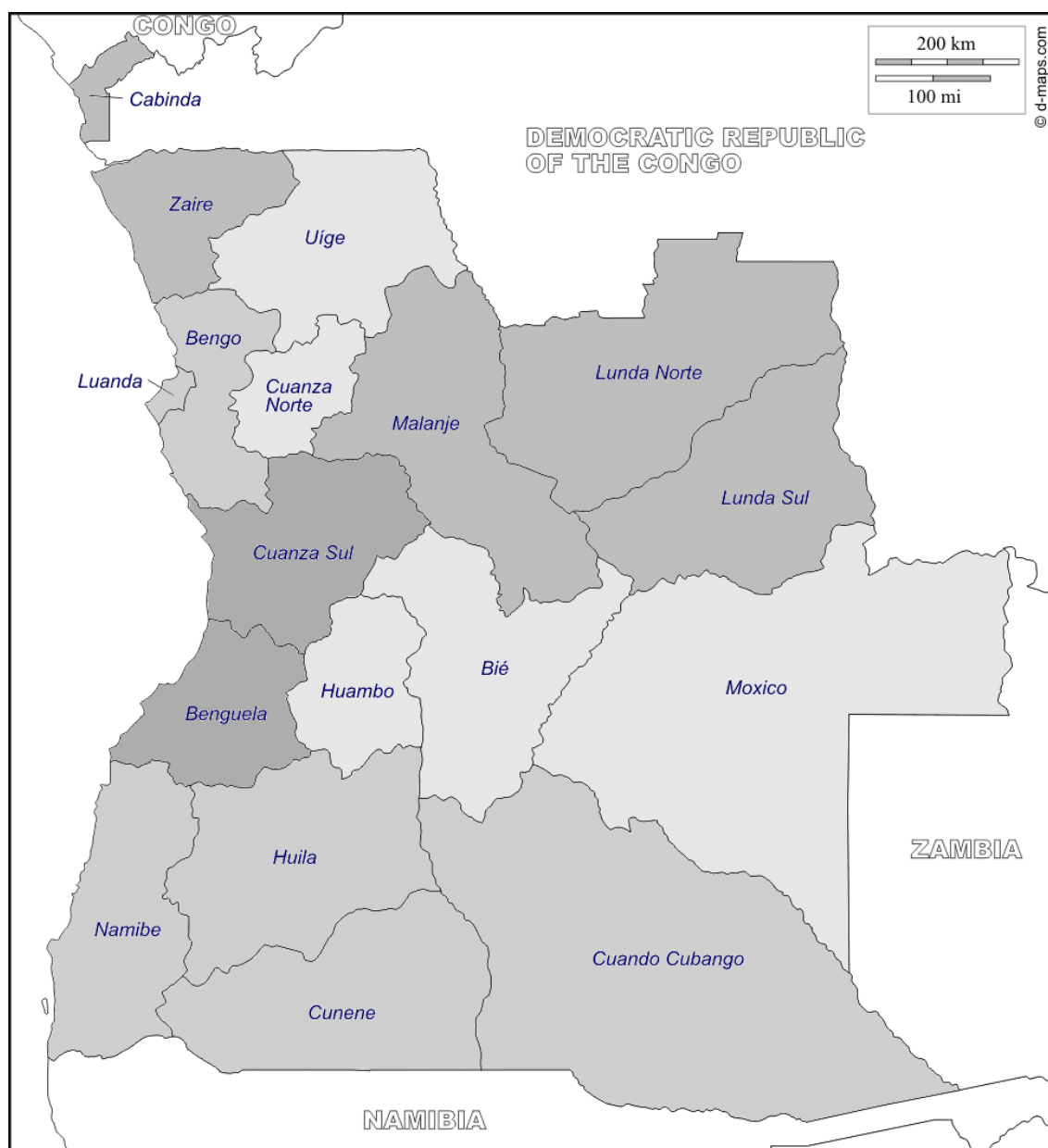
A Atingido;

E/D – Em Desenvolvimento;

ANR – Ainda Não Realizado

Fonte: GEPE (2003: 26 e 27).

Figura II.2.13 Mapa das Regiões Académicas

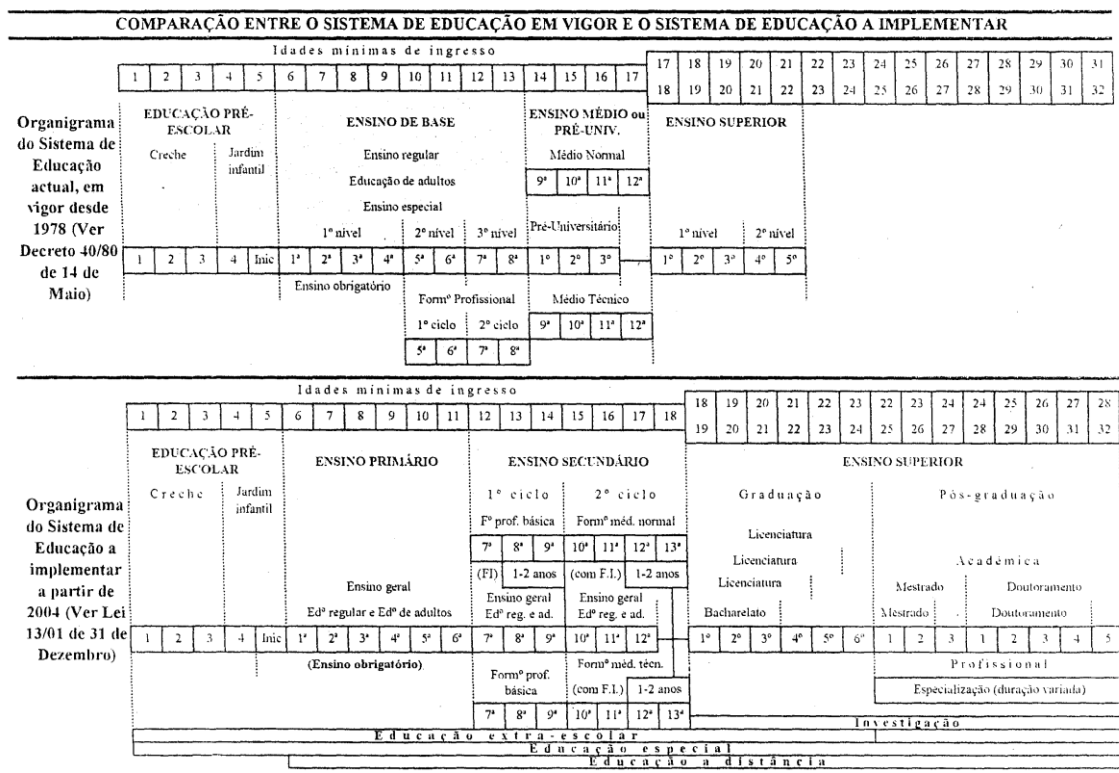


<i>Regiões académicas</i>	<i>Províncias</i>
I	<i>Luanda e Bengo</i> (Universidade Agostinho Neto)
II	<i>Benguela e Kuanza-Sul</i> (Universidade Katyavala Bwila)
III	<i>Zaire e Cabinda</i> (Universidade de 11 de Novembro)
IV	<i>Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malange</i> (Universidade Lueji-a-Nkonde)
V	<i>Huambo, Bié e Moxico</i> (Universidade José Eduardo dos Santos)
VI	<i>Huíla, Cunene, Kuando-Kubango e Namibe</i> (Universidade Mandume-ya-Ndemofayo)
VII	<i>Uíge e Kuanza-Norte</i> (Universidade Kimpa Vita)

Fonte: Decreto-lei nº 5/09, de 7 de Abril (cria as Regiões Académicas), Carvalho (2013), Langa (2013), Mendes (2013).

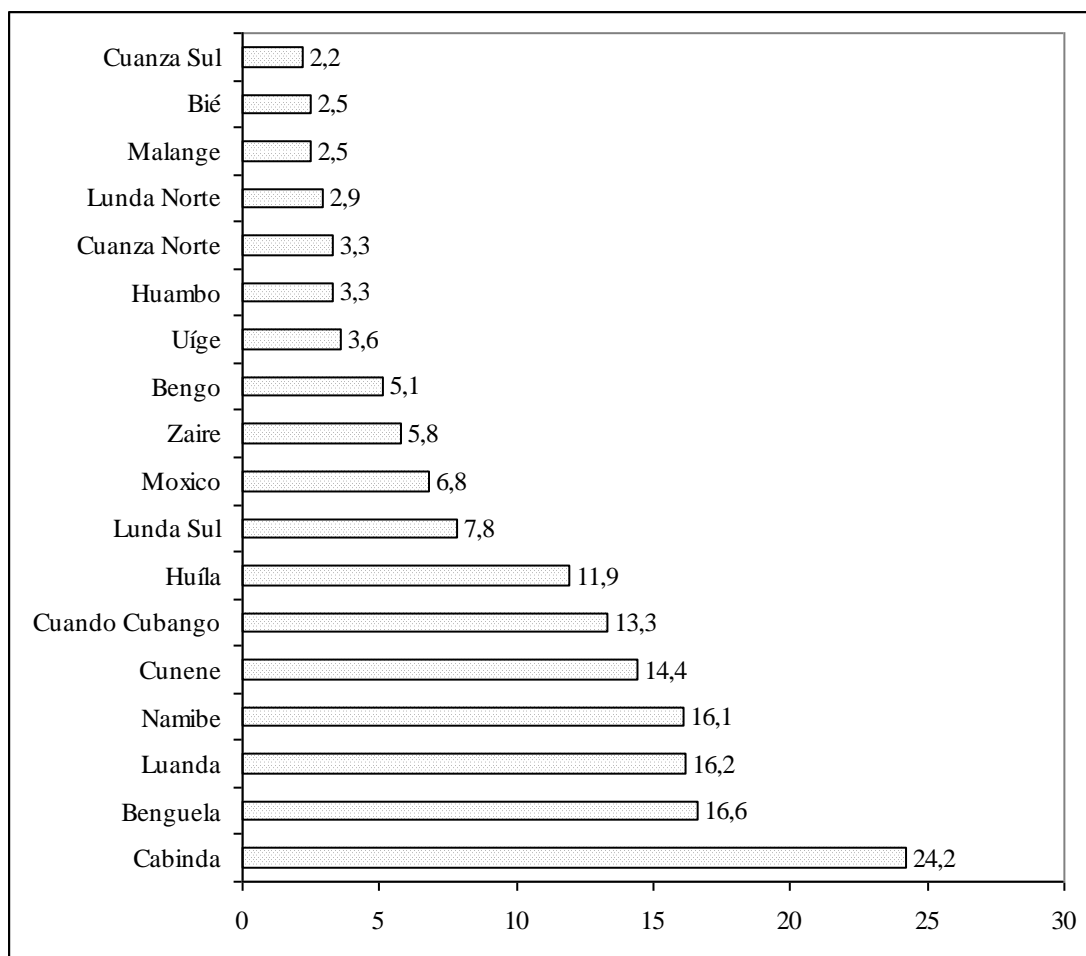
Mapa: http://d-maps.com/carte.php?num_car=4441&lang=es (adaptado, acedido em 12 de Julho de 2014).

Figura II.2.14 Comparação entre o Sistema de Educação de 1977 e o Sistema de Educação de 2001



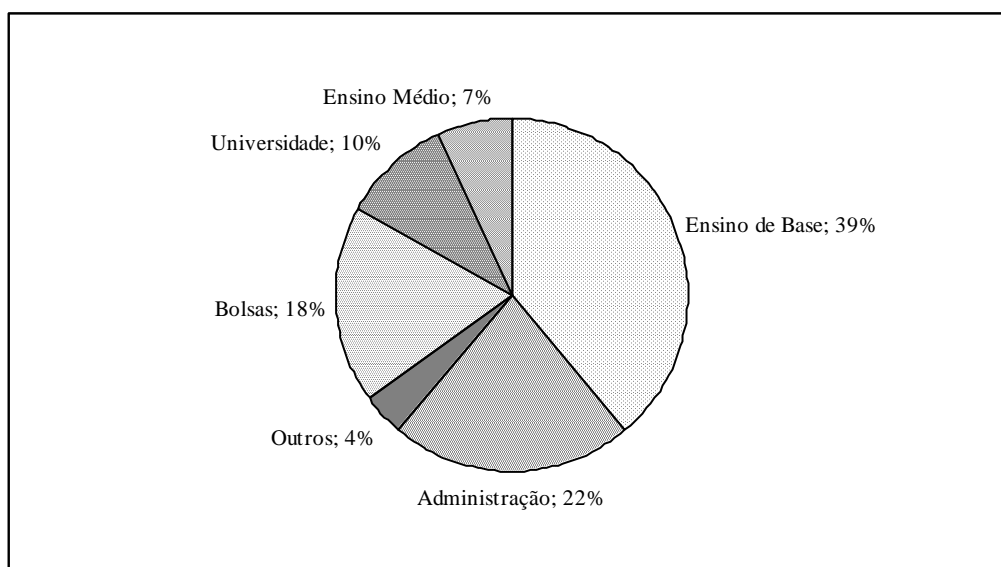
Fonte: ME (2004a: 39).

Figura II.2.15 Despesas anuais médias per capita com a educação, por províncias (1997-2001) (em milhões de dólares, excluindo as despesas ao nível central)



Fonte: GEPE (2003: 6).

Figura II.2.16 Distribuição das despesas com a educação, por níveis (1997-2001)



Fonte: GEPE (2003: 7).

ANEXO III.1 – CONDIÇÕES SOCIOECONÓMICAS E PERCURSOS ESCOLARES

Quadro III.1.1 Idades dos alunos (%)

Idades	Percentagem	Idades	Percentagem
12	0,8	22	4,0
14	5,6	23	4,8
15	7,9	24	0,8
16	11,9	25	0,8
17	17,5	26	0,8
18	12,7	28	0,8
19	15,1	37	0,8
20	10,3	38	0,8
21	3,2	40	1,6
		Total (N)	100,0* (126)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.2 Estado civil (%)

	Percentagem
Solteiro	96,7
Casado	3,3
Total (N)	100,0* (123)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.3 Sexo dos alunos (%)

	Percentagem
Masculino	33,6
Feminino	66,4
Total	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.4 Local de nascimento dos alunos (local onde moravam os pais quando do nascimento dos alunos) (%)

	Percentagem		Percentagem
Luanda	70,1	Bié	0,7
Malange	7,3	Kuanza-Sul	0,7
Não responde	5,1	Lunda-Norte	0,7
Huambo	2,9	N Dalatando	0,7
Uíge	2,9	Soyo	0,7
Kuanza-Norte	2,2	Outro País:	
Bengo	1,5	Portugal	1,5
Huíla	1,5	República Democrática do Congo (antigo Zaire)	0,7
Zaire	1,5	Total	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.5 Situações do exercício de uma actividade profissional (%)

	Percentagem
Tempo inteiro	8,8
Tempo parcial	11,7
Ocasional	5,1
Sem regularidade definida	10,2
Não exerce	64,2
Total	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.6 Situação do exercício profissional (%)

	Percentagem
Por conta própria sem empregado	26,7
Por conta própria com empregados	10,0
Por conta de outrem sector privado	43,3
Por conta de outrem sector público	16,7
Trabalhador familiar não remunerado	3,3
Total (N)	100,0*
	(30)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.7 Ramo de actividade ou tipo de empresa

Ramo de actividade ou tipo de empresa	Frequência	Ramo de actividade ou tipo de empresa	Frequência
Educação	5	Polícia	1
Comércio	1	Professor	1
Contabilista	1	Professora	1
Função pública	1	Rádio	1
Marketing	1	Recepcionista	1
Materiais escolares	1	Teatro	1
ONG	1	Vendas	1
		Total	137

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.8 Funções desempenhadas no exercício da actividade profissional (%)

	Percentagem
Gestor/director	15,6
Chefe	15,6
Sem posição	50,0
Autonomia	18,8
Total (N)	100,0*
	(32)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.9 Elementos que compõem o agregado familiar (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem
Pai/padrasto	61,0
Mãe/madrasta	69,0
Esposo(a)/parceiro(a)	7,0
Filhos	8,0
Avô	8,0
Avó	7,0
Irmãos/irmãs	69,0
Cunhado(s)/Cunhada(s)	5,0
Tios ou tias	12,0
Primos ou primas	12,0
Outros parentes	3,0
Outros não parentes	-
Vive sozinho	-
Não indica nenhum	6,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.10 Número de irmãos por agregado familiar (%)

	Percentagem
1	12,4
2	10,2
3	19,0
4	11,7
5	7,3
6	9,5
7	8,0
Não-resposta ou não há	21,9
Total	100,0*

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.11 Listagem de todos os irmãos, com as respectivas idades, níveis de escolaridades e número de reprovações

Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.
48	Curso superior	0	22	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	15	Ens. Sec. (5º ano antigo)	.
46	Curso médio	1	22	Curso superior	0	15	Curso médio	0
45	Curso superior	0	22	Curso superior	1	15	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0
45	Ano propedêutico, 12º ano	0	22	.	0	15	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1
44	Curso médio	1	22	4ª Classe	.	15	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0
43	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	22	.	2	15	Curso médio	0
42	Curso médio	1	22	Ano propedêutico, 12º ano	2	15	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
38	Ens. Sec. (5º ano antigo)	.	22	Curso médio	.	15	Ens. Sec. (5º ano antigo)	3
38	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	22	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	15	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1
37	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	21	Curso superior	2	14	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1
36	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	21	Sabe ler e escrever	3	14	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
36	Curso médio	0	21	Curso superior	1	14	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
36	.	.	21	Curso superior	0	14	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	2
36	Curso médio	0	21	Curso superior	.	14	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
35	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	21	Ens. Sec. (5º ano antigo)	.	14	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
35	Curso médio	0	21	Curso superior	0	14	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
35	Curso médio	.	21	.	4	14	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0
34	Curso médio	0	21	Ano propedêutico, 12º ano	1	14	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
34	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	21	Curso médio	0	14	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
32	Ano propedêutico, 12º ano	1	21	Curso superior	0	14	4ª Classe	1
32	.	1	21	Ens. Sec. compl. (11ºano)	2	14	.	.
32	Curso médio	.	21	Curso superior	2	14	Ens. Sec. (5º ano antigo)	.
32	Curso superior	0	21	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1
32	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	21	.	2	13	4ª Classe	0
32	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1	21	Curso superior	2	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
31	Curso médio	1	21	Curso médio	2	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1
30	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	21	Ano propedêutico, 12º ano	2	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1

(Continuação)

Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.
30	Curso médio	.	21	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
30	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	20	Curso médio	1	13	4ª Classe	2
30	Curso superior	.	20	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	13	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0
30	Curso médio	3	20	Curso superior	.	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	2
29	Curso superior	0	20	Ano propedêutico, 12º ano	1	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1
29	Ano propedêutico, 12º ano	2	20	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
29	Ano propedêutico, 12º ano	3	20	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	13	4ª Classe	0
29	Curso médio	.	20	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
29	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	20	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1
28	Curso médio	0	20	Ano propedêutico, 12º ano	2	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
28	Curso superior	.	20	Ano propedêutico, 12º ano	1	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
28	Ens. Sec. compl. (11ºano)	2	20	Curso superior	0	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
28	Curso superior	2	20	Ano propedêutico, 12º ano	0	13	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
28	.	1	20	Ens. Sec. (5º ano antigo)	.	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
28	Ano propedêutico, 12º ano	.	20	Curso superior	0	12	4ª Classe	1
28	.	0	20	Curso superior	1	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
27	.	.	20	Ano propedêutico, 12º ano	0	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
27	Curso médio	0	20	Ano propedêutico, 12º ano	1	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1
27	Ens. Sec. (5º ano antigo)	.	20	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
27	Curso superior	0	20	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
27	.	.	20	Ens. Sec. compl. (11ºano)	2	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
27	Ens. Sec. (5º ano antigo)	.	19	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	12	4ª Classe	2
27	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	19	Ano propedêutico, 12º ano	0	12	.	1
27	Curso superior	.	19	Ano propedêutico, 12º ano	0	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0

(Continuação)

Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.
27	Curso superior	1	19	Curso médio	1	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
27	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	19	Ano propedêutico, 12º ano	0	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
27	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	19	Ano propedêutico, 12º ano	1	12	4ª Classe	2
27	Curso superior	0	19	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	12	Ens. Sec. (5º ano antigo)	.
27	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	19	Ano propedêutico, 12º ano	.	12	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
27	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	3	19	Ano propedêutico, 12º ano	0	11	4ª Classe	1
26	Curso superior	0	19	Curso superior	0	11	4ª Classe	.
26	Curso superior	.	19	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	11	4ª Classe	0
26	Curso superior	2	19	Curso médio	.	11	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
26	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0	19	Ano propedêutico, 12º ano	0	11	4ª Classe	0
26	Curso superior	1	19	Curso superior	1	11	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
26	Ens. Sec. compl. (11ºano)	2	19	Curso superior	0	11	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1
26	Curso médio	4	19	Ano propedêutico, 12º ano	0	11	4ª Classe	1
26	Ano propedêutico, 12º ano	.	19	.	.	11	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0
26	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	19	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	11	4ª Classe	2
25	Curso superior	2	19	Ano propedêutico, 12º ano	0	11	4ª Classe	0
25	.	1	19	Ens. Sec. (5º ano antigo)	3	11	4ª Classe	0
25	Curso superior	0	19	Curso médio	2	10	4ª Classe	1
25	Curso superior	2	19	.	0	10	4ª Classe	0
25	Curso superior	4	19	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	10	4ª Classe	0
25	Ens. Sec. compl. (11ºano)	2	18	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	10	4ª Classe	0
25	Ano propedêutico, 12º ano	.	18	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	10	4ª Classe	.
25	4ª Classe	.	18	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	10	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.
25	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	18	.	1	10	4ª Classe	1
25	Curso superior	.	18	Ens. Sec. (5º ano antigo)	3	10	4ª Classe	.
25	Ano propedêutico, 12º ano	.	18	Curso médio	0	10	Sabe ler e escrever	5

(Continuação)

Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.
25	Curso superior	2	18	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	10	4ª Classe	0
25	Curso médio	0	18	Ano propedêutico, 12º ano	.	10	4ª Classe	1
25	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	18	Ano propedêutico, 12º ano	0	10	4ª Classe	0
25	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	18	Curso médio	0	10	4ª Classe	.
24	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	18	Ens. Sec. compl. (11ºano)	3	10	4ª Classe	1
24	Curso médio	2	18	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	9	.	0
24	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	18	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	9	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0
24	Ano propedêutico, 12º ano	.	18	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	2	9	4ª Classe	0
24	Ano propedêutico, 12º ano	1	18	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	9	4ª Classe	.
24	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	6	18	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	2	9	4ª Classe	.
24	Curso superior	.	18	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	9	4ª Classe	1
24	Curso superior	0	18	Curso médio	.	9	4ª Classe	1
24	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	18	4ª Classe	.	9	4ª Classe	.
24	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	17	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	8	4ª Classe	0
24	Ens. Sec. (5º ano antigo)	4	17	Ens. Sec. compl. (11ºano)	2	8	Sabe ler e escrever	1
24	Curso superior	1	17	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	8	4ª Classe	0
24	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	17	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	3	8	4ª Classe	0
24	Curso médio	.	17	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	8	4ª Classe	0
24	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	17	.	1	8	Sabe ler e escrever	.
23	Curso superior	0	17	.	0	8	Sabe ler e escrever	.
23	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	17	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	8	Sabe ler e escrever	0
23	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	17	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0	8	Sabe ler e escrever	1
23	Ens. Sec. compl. (11ºano)	.	17	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	8	4ª Classe	.
23	.	2	17	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	8	Sabe ler e escrever	0
23	Ens. Sec. compl. (11ºano)	2	17	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0	8	.	.
23	Curso superior	0	17	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	7	4ª Classe	0
23	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	17	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	7	Sabe ler e escrever	0
23	Curso médio	4	17	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	7	Sabe ler e escrever	0
23	Curso superior	0	17	.	.	7	Sabe ler e escrever	1

(Continuação)

Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.	Idade	Escolaridade	Rep.
23	.	.	17	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	.	7	4ª Classe	0
23	Ens. Sec. compl. (11ºano)	0	17	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	7	4ª Classe	0
23	Curso superior	.	17	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	7	Sabe ler e escrever	1
23	.	0	16	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	3	7	Sabe ler e escrever	.
23	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	4	16	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	6	4ª Classe	0
23	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	16	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	6	Sabe ler e escrever	0
23	Ens. Sec. compl. (11ºano)	3	16	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	6	4ª Classe	.
23	Curso superior	0	16	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	6	.	.
23	.	.	16	Curso superior	0	6	Sabe ler e escrever	0
23	Ano propedêutico, 12º ano	.	16	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	2	6	Sabe ler e escrever	0
23	Curso superior	3	16	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	6	Sabe ler e escrever	0
23	Curso superior	0	16	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	3	6	Sabe ler e escrever	.
23	Ens. Sec. compl. (11ºano)	2	16	Ens. Sec. compl. (11ºano)	1	6	Sabe ler e escrever	0
23	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	2	16	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1	5	.	.
23	Curso médio	.	16	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	5	.	0
23	Curso médio	3	16	Curso médio	0	5	Não sabe ler nem escrever	.
23	.	0	16	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	4	.	.
23	Curso superior	2	16	.	.	4	.	.
23	Curso superior	.	16	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	4	.	.
22	Curso superior	2	15	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	1	4	.	.
22	Curso superior	.	15	.	0	3	.	.
22	Ens. Sec. (5º ano antigo)	1	15	Ens.bás.prep.(ant. 2ºano)	0	3	.	.
22	Ano propedêutico, 12º ano	0	15	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	3	.	.
22	Curso superior	0	15	Ens. Sec. (5º ano antigo)	2	3	.	.
22	.	0	15	Ens. Sec. (5º ano antigo)	0	3	.	.
			15	Curso médio	0	2	.	.

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.12 Regime de propriedade da casa do agregado familiar do aluno (%)

	Percentagem
Propriedade do agregado	75,2
Propriedade do Estado	14,0
Arrendada	10,1
Outra situação (da empresa)	0,8
Total (N)	100,0* (29)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.13 Tipologia das casas (%)

	Percentagem
Apartamento	41,0
Vivenda/moradia/Casa abarracada	56,7
Outro	2,2
Total (N)	100,0* (134)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.14 Posse de outros bens ou equipamentos (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem
Televisão	80,2
Telefone	72,3
Carro	47,4
Computador	36,5
Câmara de vídeo	24,1
Segundo carro	25,5
Água canalizada	48,2
Electricidade	65,6
Não se indica nenhum	8,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.15 Habitação secundária própria (%)

	Percentagem
Não	53,6
Sim	46,4
Total (N)	100,0* (112)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.16 Terrenos (%)

	Percentagem
Não	70,8
Sim	29,2
Total	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.17 Razões porque os pais não vivem juntos (%)

	Percentagem
Um deles emigrou: pai	3,6
Um deles emigrou: mãe	0,7
Um deles está noutra Província: Pai	0,7
Total (N)	5,2* (7)

* Apenas 5% da amostra responde a esta questão.

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.18 Local de nascimento do pai (%)

	Percentagem	Local de nascimento do pai	Percentagem
Luanda	21,9	Moxico	2,2
Malange	16,1	Huíla	0,7
Kuanza-Sul	10,2	Lunda-Norte	0,7
Kuanza-Norte	10,2	Maquela	0,7
Não responde	8,0	Menonge	0,7
Bengo	6,6	N Dalatando	0,7
Uíge	5,8	No estrangeiro:	
Zaire	3,6	Portugal	3,6
Huambo	2,9	Cabo Verde	2,2
Benguela	2,2	São Tomé	0,7

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.19 Situação profissional/ocupação do pai (%)

	Percentagem
Trabalha/tem uma profissão	68,7
Está desempregado	6,1
Está reformado por limite de idade	8,4
Já faleceu	16,8
Total (N)	100,0* (131)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.20 Ramo de actividade ou tipo de empresa em que o pai trabalha

Ramo de actividade ou tipo de empresa em que o pai trabalha	Frequência	Ramo de actividade ou tipo de empresa em que o pai trabalha	Frequência
Comercial	2	Investigadora criminal	1
Administração	1	Jornalista	1
Aeroporto	1	Ministério Agricultura	1
Bancário	1	Petrolífera	1
Barbeiro	1	Polícia	1
Construção civil	1	Saúde	1
Contabilista	1	Tribunal	1
Função pública	1	Não responde	74

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.21 Situações do exercício profissional (%)

	Percentagem
Por conta própria sem empregado	12,8
Por conta própria com empregados	21,8
Por conta de outrem sector privado	26,9
Por conta de outrem sector público	35,9
Trabalhador familiar remunerado	1,3
Membro de cooperativa/ONG	1,3
Total (N)	100,0* (90)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.22 Se o seu pai está desempregado, reformado ou já faleceu, em qual destas situações estava na última profissão que teve (%)

	Percentagem
Por conta própria sem empregado	21,2
Por conta própria com empregados	3,0
Por conta de outrem sector privado	18,2
Por conta de outrem sector público	54,5
Trabalhador familiar remunerado	3,0
Total (N)	100,0* (33)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

*Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.23 Cargo/função desempenhado (%)

	Percentagem
Gestor/director	25,5
Chefe de equipa	19,1
Chefe de departamento/secção	27,7
Sem posição de chefia	23,4
Posição de autonomia	4,3
Total (N)	100,0* (47)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.24 Para os que estão desempregados, reformados ou já faleceram, cargo/função desempenhado (%)

	Percentagem
Gestor/director	22,2
Chefe de equipa	22,2
Chefe de departamento/secção	27,8
Sem posição de chefia	16,7
Posição de autonomia	11,1
Total (N)	100,0* (18)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.25 Nível de escolaridade frequentado ou concluído pelo pai

	Percentagem	Níveis da escala de escolaridade a)	
Não sabe ler nem escrever	0,9		
Sabe ler e escrever	15,9		
4ª Classe	4,7	21,5	Baixo (B)
Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	10,3		
Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)	15,0	25,3	Médio (M)
Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano)	7,5		
Ano propedêutico, 12º ano	4,7		
Curso médio	15,9		
Curso superior	25,2	53,3	Elevado (E)
Total (N)	100,0* (107)		

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

a) Níveis da escala de escolaridade: E = Escolaridade Elevada (Ensino Médio/PUNIV, Ensino Superior); M = Escolaridade Média (II e III Níveis do Ensino de Base); B = Escolaridade Baixa (I Nível do Ensino de Base, Creche/Jardim Infantil/Iniciação).

Quadro III.1.26 Curso superior frequentado ou concluído

	Frequência
Não responde	10
Direito	4
Economia	3
Agronomia	1
Construção civil	1
Contabilidade	1
Doutoramento	1
Engenharia	1
Engenharia civil	1
Engenheiro mecânico	1
Gestão	1
Meteorologia	1
Sociologia	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.27 Curso Médio frequentado ou concluído

	Frequência
Não responde	14
Electrónica	1
Engenheiro	1
Gestão	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.28 Local de nascimento da mãe (%)

Local de nascimento da mãe	Percentagem	Local de nascimento da mãe	Percentagem
Malange	17,5	Bié	0,7
Luanda	16,1	Huíla	0,7
Não responde	14,6	Lunda-Norte	0,7
Kuanza-Norte	9,5	Lunda-Sul	0,7
Bengo	8,8	Maquela	0,7
Kuanza-Sul	8,0	Saurimo	0,7
Uíge	5,8	No estrangeiro:	
Benguela	2,2	Congo	2,2
Huambo	2,2	Cabo Verde	1,5
Moxico	2,2	Portugal	1,5
Zaire	2,2	São Tomé e Príncipe	0,7

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.29 Situação profissional/ocupação da mãe (%)

	Percentagem
Trabalha/tem uma profissão	55,6
Está desempregada	30,8
Está reformada por limite de idade	6,0
Está reformada por invalidez	0,9
Já faleceu	6,8
Total (N)	100,0* (117)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.30 Ramo de actividade ou tipo de empresa em que a mãe trabalha

	Frequência
Comercial	1
Informática	1
Modista	1
Professora	1
Não responde	61

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.31 Situações do exercício profissional (%)

	Percentagem
Por conta própria sem empregado	20,0
Por conta própria com empregados	20,0
Por conta de outrem sector privado	13,3
Por conta de outrem sector público	43,3
Trabalhador familiar não remunerado	1,7
Total (N)	100,0* (60)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.32 Situações na última profissão da mãe desempregada, reformada ou falecida (%)

	Percentagem
Por conta própria sem empregado	35,3
Por conta própria com empregados	2,9
Por conta de outrem sector privado	23,5
Por conta de outrem sector público	32,4
Trabalhador familiar não remunerado	2,9
Trabalhador familiar remunerado	2,9
Total (N)	100,0* (34)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.33 Cargos/funções desempenhados na última profissão pelas mães desempregadas, reformadas ou falecidas (%)

	Percentagem
Chefe de departamento/secção	28,6
Sem posição de chefia	14,3
Posição de autonomia	57,1
Total (N)	100,0* (7)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.34 Situação profissional/ocupação do pai e da mãe (%)

	Percentagem do pai	Percentagem da mãe
Trabalha/tem uma profissão	68,7	55,6
Está desempregado (a)	6,1	30,8
Está reformado(a) por limite de idade	8,4	6,0
Está reformado(a) por invalidez		0,9
Já faleceu	16,8	6,8
Total (N)	100,0* (131)	100,0* (117)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.35 Nível de escolaridade frequentado ou concluído pela mãe (%)

	Percentagem	Níveis da Escala de Escolaridade a)	
Não sabe ler nem escrever	7,5		
Sabe ler e escrever	20,4		
4ª Classe	14,0	41,9	Baixo (B)
Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	6,5		
Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)	8,6	15,1	Médio (M)
Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano)	11,8		
Ano propedêutico, 12º ano	7,5		
Curso médio	14,0		
Curso superior	9,7	43,0	Elevado (E)
Total (N)	100,0* (93)		

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

a) Níveis de escala de escolaridade: E = Escolaridade Elevada (Ensino Médio/PUNIV, Ensino Superior); M = Escolaridade Média (II e III Níveis do Ensino de Base); B = Escolaridade Baixa (I Nível do Ensino de Base, Creche/Jardim Infantil/Iniciação).

Quadro III.1.36 Níveis de escolaridade frequentados ou concluídos pelo pai e pela mãe

	% do pai	Níveis da Escala de Escolaridade a)	% da mãe	Níveis da Escala de Escolaridade a)	
Não sabe ler nem escrever	0,9		7,5		
Sabe ler e escrever	15,9		20,4		
4ª Classe	4,7	21,5	14,0	41,9	Baixo (B)
Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	10,3		6,5		
Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)	15,0	25,3	8,6	15,1	Médio (M)
Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano)	7,5		11,8		
Ano propedêutico, 12º ano	4,7		7,5		
Curso médio	15,9		14,0		
Curso superior	25,2	53,3	9,7	43,0	Elevado (E)
Total (N)	100,0* (107)		100,0* (93)		

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

a) Níveis da escala de escolaridade: E = Escolaridade Elevada (Ensino Médio/PUNIV, Ensino Superior); M = Escolaridade Média (II e III Níveis do Ensino de Base); B = Escolaridade Baixa (I Nível do Ensino de Base, Creche/Jardim Infantil/Iniciação).

Quadro III.1.37 Profissão do pai do pai

Profissão do pai do pai	Frequência	Profissão do pai do pai	Frequência
Não responde	74	Casaqueiro	1
Agricultor	20	Chefe	1
Funcionário público	4	Dentista	1
Carpinteiro	3	Engenharia mecânica	1
Operário	3	Marceneiro	1
Caçador	2	Médico	1
Comerciante	2	Militar	1
Fazendeiro	2	Motorista	1
Mecânico	2	Operador de máquinas	1
Mineiro	2	Pasteleiro	1
Pastor	2	Pedreiro	1
Pescador	2	Piloto	1
Agrônomo	1	Professor	1
Alfaiate	1	Soba	1
Camionista	1	Tesoureiro	1
		Veterinário	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.38 Profissão do pai da mãe

Profissão do pai da mãe	Frequência	Profissão do pai da mãe	Frequência
Não responde	74	Camionista	1
Agricultor	18	Contabilista	1
Alfaiate	4	Cozinheiro	1
Comerciante	3	Curtidor de peles	1
Funcionário público	3	Deputado	1
Marceneiro	3	Empresário	1
Carpinteiro	2	Enfermeiro	1
Fazendeiro	2	Maquinista	1
Pastor	2	Mecânico	1
Pescador	2	Militar	1
Polícia	2	Mineiro	1
Serralheiro	2	Motorista	1
Soba	2	Operário	1
Administrador	1	Político	1
Agrônomo	1	Técnico de contas	1
Caçador	1		

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.39 Profissão da mãe do pai

Profissão da mãe do pai	Frequência	Profissão da mãe do pai	Frequência
Não responde	79	Desempregada	1
Agricultora	31	Desempregado	1
Doméstica	16	Fazendeira	1
Comerciante	2	Industrial	1
Lavadeira	2	Médica	1
Cozinheiro	1	Professora	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.40 Profissão da mãe da mãe

Profissão da mãe da mãe	Frequência	Profissão da mãe da mãe	Frequência
Não responde	81	Empregada doméstica	1
Agricultora	28	Fazendeira	1
Doméstica	17	Lavadeira	1
Desempregada	2	Medicina tradicional	1
Enfermeira	2	Quitandeira	1
Comerciante	1	Vendedora	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.41 Situação do exercício profissional dos avós (%)

	% Pai do Pai	% Mãe do Pai	% Pai da Mãe	% Mãe da Mãe
Por conta própria sem empregado	46,8	62,7	50,0	72,4
Por conta própria com empregados	16,5	6,8	17,6	5,2
Por conta de outrem sector privado	8,9	8,5	5,4	3,4
Por conta de outrem sector público	26,6	8,5	23,0	5,2
Trabalhador familiar não remunerado	1,3	8,5	2,7	6,9
Trabalhador familiar remunerado		3,4	1,4	5,2
Outra situação		1,7		1,7
Total (N)	100,0* (79)	100,0* (59)	100,0* (74)	100,0* (58)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.42 Cargos/funções desempenhados pelos avós no exercício da actividade profissional (%)

	% Pai do Pai	% Mãe do Pai	% Pai da Mãe	% Mãe da Mãe
Gestor/director	11,5	17,6	14,3	15,4
Chefe de equipa	30,8	5,9	17,9	30,8
Chefe de departamento/secção	7,7	11,8	17,9	
Sem posição de chefia	30,8	47,1	28,6	38,5
Posição de autonomia	19,2	17,6	21,4	15,4
Total (N)	100,0* (26)	100,0* (17)	100,0* (28)	100,0* (13)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.43 Níveis de escolaridade frequentados ou concluídos pelos avós (%)

	Pai do Pai		Mãe do Pai		Pai da Mãe		Mãe da Mãe	
	%	Níveis da Escala de Escolaridade a)	%	Níveis da Escala de Escolaridade a)	%	Níveis da Escala de Escolaridade a)	%	Níveis da Escala de Escolaridade a)
Não sabe ler nem escrever	10,0		25,0		12,5		42,9	
Sabe ler e escrever			10,7		6,3		10,7	
4ª Classe	53,3	63,3 (B)	46,4	82,1 (B)	53,1	71,9 (B)	32,1	85,7 (B) Baixo (B)
Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	13,3	13,3 (M)	3,6	3,6 (M)	9,4	9,4 (M)	3,6	3,6 (M) Médio (M)
Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano)	3,3		7,1					
Ano propedêutico, 12º ano							3,6	
Curso médio	10,0		7,1		6,3		7,1	
Curso superior	10,0	23,3 (E)		14,2 (E)	12,5	18,8 (E)		10,7 (E) Elevado (E)
Total (N)	100,0* (30)		100,0* (28)		100,0* (32)		100,0* (28)	

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

a) Níveis de escala de escolaridade: E = Escolaridade Elevada (Ensino Médio/PUNIV, Ensino Superior); M = Escolaridade Média (II e III Níveis do Ensino de Base); B = Escolaridade Baixa (I Nível do Ensino de Base, Creche/Jardim Infantil/Iniciação).

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.44 Relação entre os níveis de escolaridade frequentados ou concluídos pelos avós e pelos pais (%)

	Pai do Pai		Pai		Mãe da Mãe		Mãe	
	%	Níveis da Escala de Escolaridade a)	%	Níveis da Escala de Escolaridade a)	%	Níveis da Escala de Escolaridade a)	%	Níveis da Escala de Escolaridade a)
Não sabe ler nem escrever	10,0		0,9		42,9		7,5	
Sabe ler e escrever			15,9		10,7		20,4	
4ª Classe	53,3	63,3	4,7	21,5	32,1	85,7	14,0	41,9 Baixo (B)
Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	13,3		10,3		3,6		6,5	
Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)		13,3	15,0	25,3		3,6	8,6	15,1 Médio (M)
Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano)	3,3		7,5				11,8	
Ano propedêutico, 12º ano			4,7		3,6		7,5	
Curso médio	10,0		15,9		7,1		14,0	
Curso superior	10,0	23,3	25,2	53,3		10,7	9,7	43,0 Elevado (E)
Total (N)	100,0* (30)		100,0* (107)		100,0* (28)		100,0* (93)	

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

a) Níveis de escala de escolaridade: E = Escolaridade Elevada (Ensino Médio/PUNIV, Ensino Superior); M = Escolaridade Média (II e III Níveis do Ensino de Base); B = Escolaridade Baixa (I Nível do Ensino de Base, Creche/Jardim Infantil/Iniciação).

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.45 De quem depende economicamente o inquirido caso não viva com os pais (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem
Avô	4
Avó	1
Irmãos ou irmãs	13
Cunhado(s) ou cunhada(s)	1
Tios ou tias	9
Primos ou primas	1
Outros: Padrinhos	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.46 Situação profissional/ocupação das pessoas de quem o inquirido depende economicamente (%)

	Uma pessoa	A segunda pessoa
Trabalha/tem uma profissão	86,2	84,6
Está desempregada	6,8	7,6
Está reformada por limite de idade	6,8	7,6
Total (N)	100,0* (29)	100,0* (13)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Da subamostra que respondeu.

Quadro III.1.47 Níveis de ensino frequentados (%)

	Percentagem
Ensino de Base	3,0
Ensino Médio Técnico	6,0
Ensino Médio Normal	50,0
Ensino Pré-Universitário (PUNIV) área de Ciências Sociais	26,1
Ensino Pré-Universitário (PUNIV) área de Ciências Exactas	14,9
Total (N)	100,0* (134)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.48 Tipos de ensino frequentados (%)

	Percentagem
Público	61,0
Privado e/ou cooperativo	39,0
Total (N)	100,0* (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.49 Vias de ingresso na 9ª classe (%)

	Percentagem
Apresentação de candidaturas a inscrição/matricula (aprovação/transição de classe)	76,6
Encaminhamento	6,3
Provas de acesso	9,4
Regime especial	1,6
Militar	0,8
Transferência de estabelecimentos	5,5
Total (N)	100,0* (128)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.50 Experiências de reprovação (%)

	Percentagem
Não	49,3
Sim	50,7
Total (N)	100,0* (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.51 Número de reprovações (%)

	Percentagem
1	64,8
2	31,5
3	3,7
Total (N)	100,0* (54)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.52 O primeiro ano em que se verificou a reprovação (%)

	Percentagem
1.º ano	5,8
2.º ano	21,2
3.º ano	3,8
4.º ano	5,8
5.º ano	17,3
6.º ano	7,7
7.º ano	7,7
8.º ano	7,7
9.º ano	9,6
10.º ano	13,5
Total (N)	100,0* (53)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.53 Razões das reprovações (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem das respostas assinaladas
Não gostar de andar na escola	4,0
Não gostar dos professores	-
Não perceber o que os professores diziam	16,0
Não se esforçar muito para aprender	41,0
Achar as matérias difíceis	23,0
Haver problemas de saúde	14,0
Haver problemas familiares	13,0
Haver problemas com professores	4,0
Ambiente com os colegas não ser muito bom	6,0
Não ter amigos na escola	1,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.54 Razões das interrupções dos estudos (%)

	Percentagem
Não tinha dinheiro para pagar a inscrição/matricula	34,6
Não encontrou vaga	30,8
Não havia curso que queria	11,5
Queria mudar de escola	11,5
Quis adiar os estudos por alguns tempos	11,5
Total (N)	100,0* (26)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.55 Experiência de interrupção de estudos (%)

	Percentagem
Não	74,3
Sim	25,7
Total (N)	100,0* (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.1.56 Frequência de formação (extra) complementar/compensatória (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem das respostas assinaladas
‘Explicações’	31,0
Curso(s) de Informática	34,0
Curso(s) de Línguas (Inglês/Francês)	34,0
Curso(s) de preparação para as provas de aptidão	3,0
Nenhum curso assinalado	22,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.1.57 Autoclassificação enquanto estudante (%)

	Percentagem
Muito bom/muito boa	4,4
Bom/boa	29,2
Médio/média	51,8
Com dificuldades	14,6
Total	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

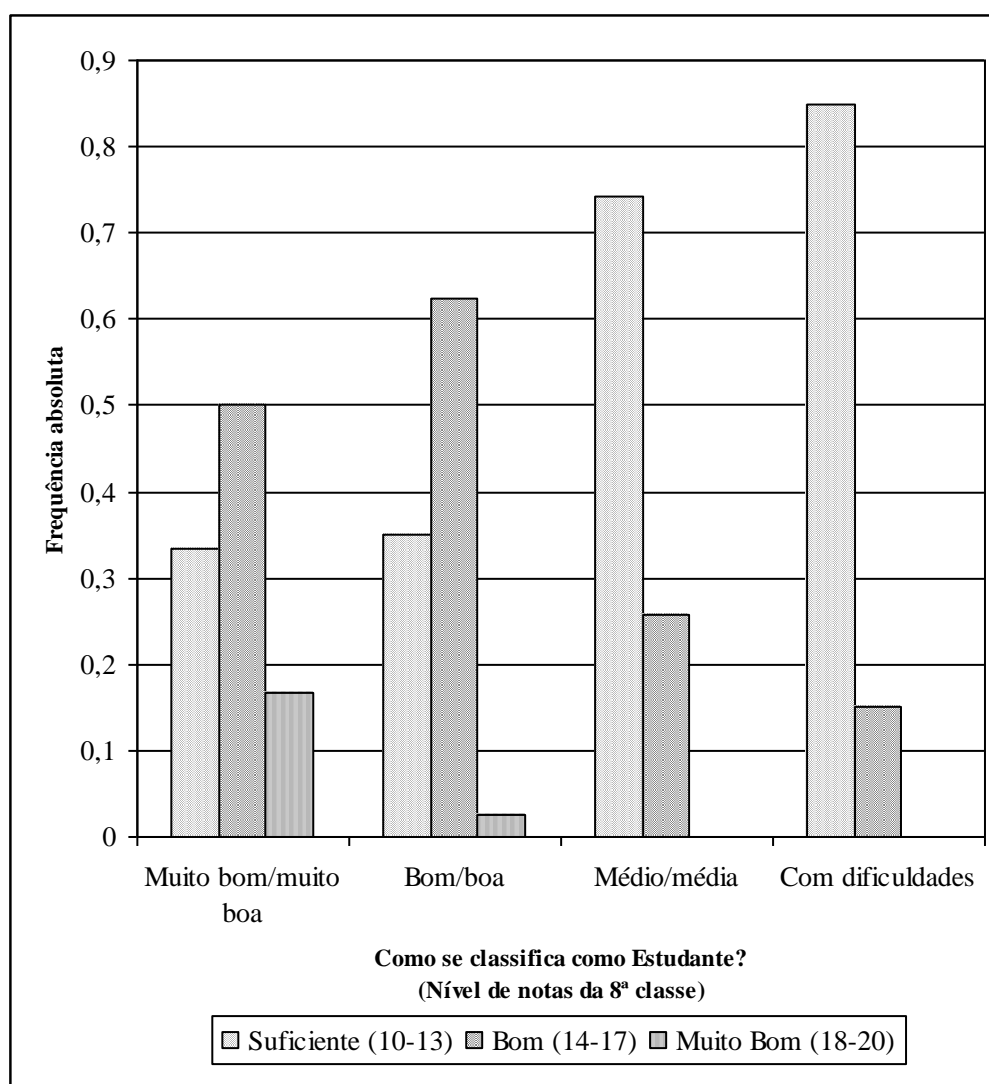
Quadro III.1.58 Notas predominantes no 3º período da 8ª classe (%)

	Percentagem
Suficiente (10-13)	62,5
Bom (14-17)	36,0
Muito Bom (18-20)	1,5
Total (N)	100,0* (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Figura III.1.1 Autoclassificação enquanto estudante, por nível de notas predominantes no 3º período da 8ª classe



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

ANEXO III.2 – REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Quadro III.2.1 O que de mais importante os alunos/crianças devem aprender/adquirir na escola (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem das respostas assinaladas
Adquirir conhecimentos	78
Aprender formas de ser e de comportamento adequadas	43
Desenvolver as suas diferentes capacidades	42
Aprender a fazer coisas	13
Não indicam nenhum	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.2 As finalidades principais da escola (%)

	Percentagem de respostas assinaladas
Permitir aos alunos ter um futuro melhor	51
Permitir aos alunos aprender a viver e a movimentar-se na sociedade	40
Permitir aos alunos obter um diploma que lhes dê acesso a um emprego	32
Permitir aos alunos desenvolver-se como pessoas	28
Não indicam nenhum	3

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.3 Avaliação do esforço das escolas dos alunos no cumprimento dos seus objectivos (%)

	Percentagem
Muito positivo	16,3
Positivo	60,7
Negativo	3,7
Sem opinião	19,3
Total (N)	100,0* (135)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.4 As razões principais por que os alunos reprovam, associadas aos agentes educativos (%)

	Percentagem de respostas/razões assinaladas	
	Razões	Razões associadas aos agentes educativos
Famílias/pais (condições socioeconómicas)		
Porque a criança tem um mau ambiente familiar	41	
Porque os pais não se interessam pelos filhos e não os ajudam	28	
Porque os pais são pobres e não têm instrução	8	77
Alunos		
Porque a criança é preguiçosa e não trabalha	40	
Porque a criança não é inteligente ou tem má memória	23	
Porque a criança é doente	12	75
Escola/professor		
Devido à forma como a sociedade e o sistema de ensino funcionam	19	
Devido às orientações pedagógicas do professor dentro e fora da sala de aula	11	
Porque a escola funciona mal	10	40

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.5 Comportamentos dos alunos considerados adequados na escola (%)

	Percentagem
Obedecer os professores	15,4
Cumprir com as suas tarefas	63,2
Resposta a ambos	21,3
Total (N)	100,0* (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.6 Avaliação da concretização dos comportamentos considerados adequados na escola dos alunos entrevistados (%)

	Percentagem
Muito positivo	11,0
Positivo	51,5
Negativo	11,8
Muito negativo	0,7
Sem opinião	25,0
Total (N)	100,0* (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.7 Papel do professor no processo de aprendizagem (%)

	Percentagem
Deve ensinar para que os alunos possam aprender	78,9
Deve orientar para que cada aluno possa aprender por si	21,1
Total (N)	100,0* (133)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.8 Avaliação dos alunos sobre o papel do professor no processo de aprendizagem na sua escola (%)

	Percentagem
Muito positivo	18,7
Positivo	58,2
Negativo	6,7
Muito negativo	0,7
Sem opinião	15,7
Total (N)	100,0* (134)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.9 Opinião dos alunos sobre as condições e os serviços proporcionados pelas Instituições escolares que frequentam

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Salas de aula:						
Conforto	118	3.3	1.1	34%	1	5
Espaço	110	3.5	1.1	31%	1	5
Laboratórios (ateliers e oficinas):						
Conforto	57	2.5	1.3	52%	1	5
Espaço	62	2.6	1.4	53%	1	5
Disponibilidades de meios	56	2.7	1.3	48%	1	5
Qualidade e eficiência dos meios	56	2.8	1.4	49%	1	5
Sala de informática:						
Conforto	80	3.3	1.3	39%	1	5
Espaço	72	2.8	1.4	49%	1	5
Disponibilidades de meios (computadores, impressoras)	61	3.0	1.4	47%	1	5
Disponibilidades de <i>software</i>	50	2.6	1.4	55%	1	5
Qualidade e quantidade de programas	51	2.8	1.4	50%	1	5
Horário de funcionamento	53	3.0	1.4	48%	1	5
Sala de estudo:						
Conforto	77	3.2	1.3	40%	1	5
Espaço	70	3.2	1.3	41%	1	5
Cantina/bar:						
Conforto	96	3.0	1.2	40%	1	5
Espaço	99	3.2	1.3	40%	1	5
Qualidade das refeições	95	3.0	1.2	40%	1	5
Relação preço/qualidade	90	2.7	1.3	48%	1	5
Horário de funcionamento	84	3.3	1.3	40%	1	5
Biblioteca:						
Conforto	84	3.5	1.2	35%	1	5
Espaço	78	3.0	1.3	43%	1	5
Disponibilidade de livros (quantidade/qualidade)	73	2.9	1.3	45%	1	5
Disponibilidade de publicações	64	2.7	1.2	46%	1	5
Facilidade de requisição	64	2.8	1.3	46%	1	5
Horário de funcionamento	65	3.3	1.3	40%	1	5
Professores:						
Em número e qualidade	114	4.0	1.0	25%	1	5
Actuação dos professores	109	3.8	1.0	28%	1	5
Competência, nível académico/formação	112	4.0	1.0	25%	1	5
Assiduidade (presença/faltas)	100	3.8	1.1	28%	1	5
Greves (fazem muitas vezes, poucas vezes)	65	4.1	1.3	33%	1	5
Processo de avaliação (coerência/justiça/igualdade)	99	3.9	1.0	26%	1	5
Disponibilidades (para conversar, tirar dúvidas)	108	3.7	1.2	31%	1	5
Competências didáctico-pedagógicas	105	3.8	1.0	27%	1	5

Nota: Os valores médios indicados reportam-se à seguinte escala de medida: 1- Muito mau, 2- Mau, 3- Médio, 4- Bom, 5- Muito bom.

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.10 Estudante deslocado da residência do agregado familiar para estudar (%)

	Percentagem
Não	80,5
Sim	19,5
Total (N)	100,0* (133)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.11 Número de vezes de mudança de alojamento durante os últimos dois anos lectivos (%)

	Percentagem
Não responde	66,4
Uma vez	24,1
Duas vezes	7,3
Mais de duas vezes	2,2
Total	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.12 Tipo de alojamento/residência do estudante deslocado (%)

	Percentagem
Em casa de familiares	50,0
Em casa própria	19,2
Residência universitária	15,4
Apartamento arrendado	11,5
Quarto arrendado	3,8
Total	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.13 Pessoas com quem partilham renda ou gastos mensais (%)

	Percentagem
Familiares	58,8
Namorado(a)	17,6
Amigos/colegas	11,8
Outras pessoas	11,8
Total (N)	100,0* (17)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.14 Partilha de renda e outros gastos mensais com outras pessoas (%)

	Percentagem
Não	84,7
Sim	15,3
Total (N)	100,0* (118)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.15 Valores gastos mensalmente em alojamento, água, gás, electricidade e telefone (em Kz) (%)

	Percentagem
Não respondem	89,8
100	1,5
150	0,7
180	0,7
200	0,7
250	0,7
500	2,2
700	0,7
800	0,7
1350	0,7
2000	0,7
4000	0,7
Total	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.16 Valor mensal de propina pago (caso de ensino particular), em Kz (%)

	Percentagem
Não respondem	94,9
850	0,7
8400	0,7
8900	0,7
9000	1,5
14000	0,7
20400	0,7
Total (N)	100,0 (137)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.17 Meio(s) de transporte utilizado(s) regularmente para se deslocar para a instituição de ensino (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem
Táxi (Candongueiro)	42
A pé	41
Viatura própria (carro ou mota)	15
Transporte público urbano	11
Viatura de amigos/colegas	4
Outro: Transporte escolar	2
Transporte público interurbano	0
Nenhum assinalado	4

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.18 Tempo gasto no trajecto entre local de residência e instituição de ensino (%)

	Percentagem
Menos de 15 minutos	26,5
Entre 15 e 30 minutos	45,3
Entre 30 minutos e 1 hora	27,4
Mais de 2 horas	0,9
Total (N)	100,0* (117)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.19 Distância a percorrer entre local de residência e instituição de ensino (%)

	Percentagem
Menos de 3 km	31,4
3 a 5 km	14,7
5 a 10 km	14,7
10 a 20 km	19,6
Mais de 20 km	19,6
Total (N)	100,0* (102)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.20 A pessoa que habitualmente dá apoio pedagógico em casa (resposta múltipla) (%)

	Percentagem
Mãe	37,1
Pai	28,6
Irmão/irmã	37,1
Outra pessoa	27,6

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.21 Apoio familiar nas aprendizagens escolares, em casa, por sexo e níveis de escolaridade do pai e da mãe (%)

Sexo dos alunos e níveis de escolaridade do pai e da mãe	Apoio familiar nas aprendizagens		Total (N)
	Não	Sim	
Sexo dos alunos			
- Masculino	39,1	60,9	33,6 (46)
- Feminino	15,4	84,6	66,40 (91)
- Total	23,4 (32)	76,6 (105)	100 (137)
Nível de escolaridade do pai			
- Não sabe ler nem escrever	100	-	0,90 (1)
- Sabe ler e escrever	23,5	76,5	15,90 (17)
- 4ª Classe	-	100	4,70 (5)
- Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	27,3	72,7	10,30 (11)
- Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)	18,8	81,2	15,00 (16)
- Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano / Ano propedêutico, 12º ano)	53,8	46,2	12,10 (13)
- Curso médio / Curso superior	15,9	84,1	41,10 (44)
- Total	23,40 (25)	76,60 (82)	100,00* (107)
Nível de escolaridade da mãe			
- Não sabe ler nem escrever	14,3	85,7	7,50 (7)
- Sabe ler e escrever	31,6	68,4	20,40 (19)
- 4ª Classe	23,1	76,9	14,00 (13)
- Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	33,3	66,7	6,50 (6)
- Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)	50	50	8,60 (8)
- Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano / Ano propedêutico, 12º ano)	33,3	66,7	19,40 (18)
- Curso médio / Curso superior	9,1	90,9	23,70 (22)
- Total	25,80 (24)	74,20 (69)	100,00* (93)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.22 Apoio familiar nas aprendizagens escolares, em casa, em função da excelência escolar (%)

Apoio familiar	Reprovações				Notas no final da 8ª classe (3º período)			
	0	1	>1	Total (N)	Suficiente (10-13)	Bom (14-17)	Muito Bom (18-20)	Total (N)
- Não	26,90	22,90	21,10	24,80 (30)	20,00	28,60	-	22,80 (31)
- Sim	73,10	77,10	78,90	75,20 (91)	80,00	71,40	100,00	77,20 (105)
- Total	100,00* (67)	100,00* (35)	100,00* (19)	100,00* (121)	100,00* (85)	100,00* (49)	100,00* (2)	100,00* (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.23 Diálogo familiar sobre a escolarização (%)

	Percentagem
Não	22,8
Sim	77,2
Total (N)	100,0* (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.24 Interlocutor familiar no diálogo familiar sobre a escolarização (%)

	Percentagem
Mãe	31,4
Pai	8,6
Pai e Mãe	14,3
Irmão/irmã	31,4
Outros familiares	14,3
Total (N)	100,0* (105)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.25 Os encarregados de educação (%)

	Percentagem
Mãe	29,2
Pai	16,2
Pai e Mãe	27,7
Irmão/irmã	11,5
Outra pessoa	15,4
Total (N)	100,0* (130)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.26 Assuntos abordados com mais frequência nos diálogos familiares sobre a escolarização (resposta múltipla) (%)

	Percentagem
Se tive as aulas todas	51
Se tive algum teste e como correu	41
O que fiz/aprendi nas aulas	39
Outros assuntos	5

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.27 Hábitos dos pais e encarregados de educação falarem com os filhos e educandos sobre os assuntos tratados nas reuniões de pais e encarregados de educação (%)

	Percentagem
Não	8,2
Sim	91,8
Total N)	100,0* (122)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.28 Assuntos tratados nos diálogos familiares sobre as reuniões de pais e encarregados de educação

	Frequência		Frequência
Tudo	22	Disciplina	1
Comportamento	14	Discutem assuntos tratados	1
Comportamento e notas	10	Estudo	1
Estudar mais	7	Informação do DT	1
Notas	4	Mau aproveitamento	1
Assuntos tratados	3	O que mudar	1
Melhorar	3	Pouco	1
Acta da reunião	2	Professores	1
Aplicação	1	Que tenho de melhorar	1
Boa aluna	1	Reclamam	1
Bons professores	1	Regulamentos	1
Coisas boas e más	1	Resumo	1
Conversa dos professores	1	Reunião	1
Correu bem	1	Trimestre	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.29 Hábitos de comunicar à família os resultados escolares (notas) (%)

	Percentagem
Não	12,5
Sim	87,5
Total (N)	100,0* (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.30 Reacção das famílias aos resultados escolares negativos (notas), em função da excelência escolar (%)

	Reprovações			Total (N)
	0	1	> 1	
- Que tenho de preparar-me melhor para a próxima vez	80,00	73,50	77,80	77,80 (91)
- Que se continuo assim o melhor é sair da escola e ir trabalhar	4,60	2,90	-	3,40 (4)
- Que se eu soubesse o que custa pagar os estudos, aproveitava	10,80	20,60	16,70	14,50 (17)
- Não diz nada	4,60	2,90	5,60	4,30 (5)
-Total	100,00* (65)	100,00* (34)	100,00* (18)	100,00* (117)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.31 Abordagem da possibilidade de se sair da escola (%)

	Percentagem
Não	99,3
Sim	0,7
Total (N)	100,0* (135)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.32 Expectativas escolares das famílias em relação aos filhos (%)

	Percentagem
Gostaria que eu tirasse um curso superior	48,0
Gostaria que eu terminasse o Ensino Médio/PUNIV	8,0
Gostaria que eu continuasse os estudos até onde fosse capaz	33,6
Nunca falou do que gostaria que eu fizesse	10,4
Total	100,0* (125)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.33 As representações que as famílias têm dos filhos enquanto alunos, em função da excelência escolar (%)

	Reprovações		Total (N)
	Não	Sim	
Médio/média	35,8	52,9	44,4 (60)
Bom/boa	46,3	17,6	31,9 (43)
Com dificuldades	6	14,7	10,4 (14)
Muito bom/muito boa	11,9	7,4	9,6 (13)
Não expressão de opiniões	-	5,9	3 (4)
Mau/má	-	1,5	0,7 (1)
Total	100,0 (67)	100,0 (68)	100,0* (135)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.34 Hábitos dos pais e encarregados participarem nas reuniões de pais e encarregado de educação (%)

	Percentagem
Não	15,6
Sim	84,4
Total (N)	100,0* (135)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.35 Razões porque os pais e encarregados de educação devem ir à escola (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem de respostas assinaladas
Saber informações sobre os filhos	74
Resolver problemas dos seus filhos	56
Participar nas reuniões de tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola	42
Ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem	20
Colaborar em actividades na sala de aula dos filhos	16
Organizar iniciativas na escola	10
Intervir na planificação dos programas ou na escolha dos manuais dos filhos	8
Não indicam nenhum	4

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.36 Actividades/iniciativas em que os pais e encarregados de educação participaram na escola (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem de respostas assinaladas
Não indicam nenhum	45
Falar com o professor, por iniciativa própria	20
Assistir actividades extra-escolares organizadas pelas crianças	19
Colaborar em actividades (organizar festas, falar sobre temáticas específicas)	12
Ajudar as crianças nos trabalhos escolares	8
É (já foi) membro da associação de pais e/ou órgão da escola	7

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.37 Desejo dos alunos que os pais e encarregados de educação façam parte da associação de pais e encarregados de educação (caso existisse) (%)

	Percentagem
Não	11,1
Sim	67,5
Sem opinião	21,4
Total (N)	100,0* (126)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.38 Razões porque os pais e encarregados de educação não vão mais vezes à escola (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem de respostas assinaladas
Não ter tempo ou ter um horário incompatível	76
O professor não convocar os pais	16
A criança não ter problemas	9
Não haver nada para fazer na escola	7
A escola não estar aberta à participação dos pais	7
Não indicam nenhuma	6
Não querer se intrometer no trabalho do professor	4
Não sentir bem na escola	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.39 Razões porque os pais e encarregado de educação não participam nas reuniões de pais e encarregados de educação (%)

Frequência		Frequência	
Falta de tempo	17	Contratempos	1
Trabalho	14	Doença	1
Viagens	4	Emergência	1
Impossibilidade	3	Falta de informação	1
Ocupação	3	Formação	1
Distância da escola	2	Impossibilidade	1
Falta de interesse	2	Imprevisto	1
Maior de idade	2	Já sou adulta	1
Não se interessam por mim	2	Não ser convocado	1
Compromissos	2	Quando está doente	1
Ausente	1	Saúde	1
Auto-responsabilidade	1	Sem explicação	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.2.40 Frequência com que os pais e encarregados costumam participar nas reuniões de pais e encarregado de educação (%)

	Percentagem
A todas as reuniões para que é convocado	61,5
A quase todas as reuniões	21,4
Só a algumas reuniões	14,5
Em nenhuma reunião	2,6
Total (N)	100,0* (117)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.41 Hábitos dos pais e encarregados de educação irem à escola falar com professores e directores de turma, por iniciativas próprias (%)

	Percentagem
Não	70,6
Sim	29,4
Total (N)	100,0* (126)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.2.42 Assuntos tratados nas reuniões de pais e encarregados de educação com professores e directores de turma, por iniciativas dos pais e encarregados de educação (%)

	Frequência
Comportamento	13
Comportamento e notas	4
Escola	4
Notas	4
Aulas	2
Estudos	1
Melhorar	1
Realidade escolar	1
Rendimento	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

ANEXO III.3 – PROJECTOS/EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS

Quadro III.3.1 Expectativas escolares e características sociais (%)

Sexo e níveis de escolaridade do pai e da mãe	Expectativas							Total (N)
	Fim do ano lectivo	Ensino Médio/PU NIV	Ensino Superior – licenciatura	Ensino Superior – mestrado	Ensino Superior – doutoramento	Não decidiu	Não sabe	
Sexo								
- Masculino	-	-	17,77	6,6	62,22	4,44	8,88	33,60 (45)
- Feminino	1,12	1,22	20,22	13,48	57,3	4,49	2,24	66,40 (89)
- Total	0,74 (1)	0,74 (1)	19,4 (26)	11,19 (15)	58,95 (79)	4,47 (6)	4,47 (6)	100,00* (134)
Escolaridade do pai								
- Não sabe ler nem escrever	-	-	-	-	-	-	100	100 (1)
- Sabe ler e escrever	-	-	18,75	18,75	43,75	12,5	6,25	15,20 (16)
- 4ª Classe	-	-	20	-	80	-	-	4,80 (5)
- Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	-	-	18,18	27,27	54,54	-	-	10,50 (11)
- Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)	-	-	18,75	12,5	68,75	-	-	15,20 (16)
- Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano / Ano propedêutico , 12º ano)	-	-	7,69	15,38	69,23	7,69	-	12,38 (13)
- Curso médio / Curso superior	2,32	2,32	25,58	9,3	48,83	4,65	6,97	40,96 (43)
- Total	0,95 (1)	0,95 (1)	20 (21)	13,33 (14)	55,23 (58)	4,76 (5)	4,76 (5)	100 (105)
Escolaridade da mãe								
- Não sabe ler nem escrever	-	-	14,28	28,57	42,85	-	14,28	7,60 (7)
- Sabe ler e escrever	-	-	11,11	22,22	50	11,11	5,55	19,60 (18)
- 4ª Classe	-	-	23,07	15,38	61,53	-	-	14,10 (13)

(Continuação)

- Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	-	-	50	16,66	33,33	-	-	6,50 (6)
- Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)	-	-	-	12,5	87,5	-	-	8,70 (8)
- Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano / Ano propedêutico, 12º ano)	5,55	-	33,33	5,55	50	5,55	-	19,56 (18)
- Curso médio / Curso superior	-	4,54	22,72	4,54	59,09	4,54	4,54	23,91 (22)
- Total	1,08 (1)	1,08 (1)	21,73 (20)	13,04 (12)	55,43 (51)	4,3 (4)	3,26 (3)	100,00 (92)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.3.2 Expectativas escolares e excelência escolar (%)

Expectativas	Notas no final da 8ª classe (3º período)			Total (N)	Reprovações		Total (N)	Número de reprovações (Se sim)		Total (N)
	Suficiente (10-13)	Bom (14-17)	Muito Bom (18-20)		Não	Sim		1	>=/ > 2	
Fim do ano lectivo	1,2	-	-	0,75 (1)	1,56	-	0,75 (1)	-	-	-
Ensino Médio/PUNIV	-	2,08	-	0,75 (1)	1,56	-	0,75 (1)	-	-	-
Ensino Superior - licenciatura	21,68	14,58	50	19,54 (26)	14,06	23,18	18,79 (25)	17,14	26,31	20,37 (11)
Ensino Superior - mestrado	10,84	10,41	-	10,52 (14)	10,93	11,59	11,27 (15)	11,42	10,52	11,11 (6)
Ensino Superior - doutoramento	56,62	64,58	50	59,39 (79)	64,06	55,07	59,39 (79)	62,85	47,36	57,4 (31)
Não decidiu	6,02	2,08	-	4,51 (6)	4,68	4,34	4,51 (6)	2,85	5,26	3,7 (2)
Não sabe	3,61	6,25	-	4,51 (6)	3,12	5,79	4,51 (6)	5,71	10,52	7,4 (4)
Total	100,00 (83)	100,00 (48)	100,00 (2)	100,00* (133)	100,00 (64)	100,00 (69)	100,00* (133)	100,00 (35)	100,00 (19)	100,00* (54)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.3.3 Níveis de ensino desejados e níveis de ensino plausíveis, segundo sexo (%)

	Desejados			Plausíveis		
	Masculino	Feminino	Total (N)	Masculino	Feminino	Total (N)
Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico- Profissional/Geral)	-	0,82	0,82 (1)	-	5,76	5,76 (3)
Ensino Superior - Bacharelato/ Licenciatura	6,61	14,87	21,48 (26)	23,07	34,61	57,69 (30)
- Mestrado	2,47	9,91	12,39 (15)		7,69	7,69 (4)
- Doutorado	23,14	42,14	65,28 (79)	13,46	15,38	28,84 (15)
Não decidiu/Não sabe			11,67 (16)			62,04 (85)
Total			100,00* (121)			100,00* (52)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo os alunos que desejam apenas estudar até ao final do ano e os indecisos («Não decidiu» ou «Não sabe»).

Quadro III.3.4 Taxas de variação entre níveis de ensino desejados e plausíveis (%)

Níveis de Ensino	Desejados	Plausíveis	Taxas de variação entre níveis de ensino desejados e plausíveis
Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico- Profissional/Geral)	0,82	5,76	6,02
Ensino Superior - Bacharelato/Licenciatura	21,48	57,69	1,69
- Mestrado	12,39	7,69	-0,38
- Doutorado	65,28	28,84	-0,56
Não decidiu/Não sabe	11,67	62,04	4,32

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo os alunos que desejam apenas estudar até ao final do ano e os indecisos («Não decidiu» ou «Não sabe»).

Quadro III.3.5 Razões mais importantes para se fazer o ensino superior (respostas múltiplas) (%)

	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Ser capaz de acompanhar as matérias	13,9	26,3	40,1
Querer estudar mais	13,9	25,5	39,4
Ter dinheiro suficiente	10,2	21,2	31,4
Querer arranjar um trabalho para poder ter o meu dinheiro	9,5	15,3	24,8
Investir em matérias interessantes	6,6	13,1	19,7
Não ter problemas familiares	2,9	6,6	9,5
Gostar de andar na escola	2,2	5,8	8
Não ter reprovado vários anos	0,7	2,9	3,6
Sair de casa	100,0	-	2,2
Nenhum assinalado			0,7

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.6 Importância da posse de um mestrado ou doutoramento na actual sociedade angolana e escolares e características sociais (%)

Sexo e níveis de escolaridade do pai e da mãe	Importância da posse de um mestrado ou doutoramento		Total (N)
	Sim	Não	
Sexo			
Masculino	4,65	95,34	34,67 (43)
Feminino	3,70	96,29	65,38 (81)
Total	4,03 (5)	95,96 (119)	100,0* (124)
Escolaridade do pai			
- Não sabe ler nem escrever	-	100,00	1,03 (1)
- Sabe ler e escrever	-	100,00	14,43 (14)
- 4ª Classe	-	100,00	4,12 (4)
- Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	-	100,00	9,27 (9)
- Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)	-	100,00	16,49 (16)
- Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano / Ano propedêutico, 12º ano)	7,69	92,30	13,40 (13)
- Curso médio / Curso superior	5,00	95,00	41,23 (40)
Total	3,09 (3)	96,90 (94)	100,0* (97)
Escolaridade da mãe			
- Não sabe ler nem escrever	-	100,00	6,09 (5)
- Sabe ler e escrever	-	100,00	19,51 (16)
- 4ª Classe	-	100,00	13,41 (11)
- Ensino básico preparatório (antigo 2º ano do Ciclo)	-	100,00	7,31 (6)
- Ensino Secundário ou equivalente (Liceu, Curso técnico, 5º ano antigo)	-	100,00	8,53 (7)
- Ensino Secundário complementar ou equivalente (actual 11º ano / Ano propedêutico, 12º ano)	18,75	81,25	19,51 (16)
- Curso médio / Curso superior	-	100,00	25,60 (21)
Total	3,65 (3)	96,34 (79)	100,0* (82)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.3.7 Razões da importância da posse do grau de mestre ou doutor na sociedade angolana actual (%)

	Desenvolvimento do país	Emprego	Sociedade	Oportunidades	Afirmação	Bom futuro	Necessário	Futuro	Respeito	Valorização pessoal	Outras	Total (N)
Masculino	8,8	2,9	3,6	0,7	0,7	0,7	1,5	-	0,7	-		33,6 (46)
Feminino	10,9	5,1	3,6	4,4	1,5	1,5	0,7	2,2	1,5	2,2		66,4 (91)
Total	19,7 (27)	8,0 (11)	7,3 (10)	5,1 (7)	2,2 (3)	2,2 (3)	2,2 (3)	2,2 (3)	2,2 (3)	2,2 (3)		100,0 (137)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.8 Importância que atribui à formação/estudos na sua vida (%)

	Percentagem
Muita	86,7
Pouca	4,4
Nenhuma	8,8
Total (N)	100,0* (113)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.3.9 Graus de dificuldades que pensa poder vir a enfrentar no Ensino Superior, tendo em conta o curso/via/área de inscrição no Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário Técnico-Profissional/Geral) (%)

	Graus de dificuldades a enfrentar no Ensino Superior				Total (N)
	Muitas	Poucas	Nenhumas	Algumas	
Ensino Médio Técnico	-	75	12,5	12,5	6,5 (8)
Ensino Médio Normal	7,93	66,66	14,28	11,11	51,21 (63)
Ensino Pré-Universitário (PUNIV) área de Ciências Sociais	15,62	50	9,37	25	26,01 (32)
Ensino Pré-Universitário (PUNIV) área de Ciências Exactas	-	75	-	25	16,26 (20)
Total	8,13 (10)	64,22 (79)	10,56 (13)	17,07 (21)	100* (123)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.3.10 Profissões desejadas e Profissões plausíveis (%)

Profissões desejadas	Sexo		Total (N)	Profissões plausíveis	Sexo		Total (N)
	Mas	Fem			Mas	Fem	
Não-respostas	3,60 (5)	16,10 (22)	19,70 (27)	Não-respostas	14,60 (20)	24,80 (34)	39,40 (54)
Advogado/Direito/Juiz/ Jurista	17,40	17,60	17,50 (24)	Professor	15,20	18,70	17,50 (24)
Professor/Pedagogo	8,70	11,00	10,20 (14)	Advogado/Juiz/ magistrado	10,90	13,20	12,40 (17)
Médica	6,50	12,10	10,20 (14)	Economista	2,00	5,50	4,40 (6)
Jornalista	6,50	6,60	6,60 (9)	Médico	2,20	4,40	3,60 (5)
Economista	4,30	6,60	5,80 (8)	Psicólogo	2,20	4,40	3,60 (5)
Diplomata	4,30	3,30	3,60 (5)	Diplomata	2,20	3,30	2,90 (4)
Engenheira de petróleo	6,50	1,10	2,90 (4)	Engenheira informática	6,50	1,10	2,90 (4)
Gestão	4,30	2,20	2,90 (4)	Jornalista	2,20	3,30	2,90 (4)
Psicóloga	-	4,4	2,90 (4)	Gestora	-	2,20	1,50 (2)
Engenheira	-	3,30	2,20 (3)	Assistente direcção	-	1,10	0,70 (1)
Engenheira informática	4,30	1,10	2,20 (3)	Assistente social	2,20	-	0,70 (1)
Engenheiro civil	6,50	-	2,20 (3)	Banqueira	-	1,10	0,70 (1)
Arquitecto	4,30	-	1,50 (2)	Contabilista	-	1,10	0,70 (1)
Electricista	4,30	-	1,50	Engenheiro	2,20	-	0,70 (1)
Contabilista	-	1,10	0,70 (1)	Engenheiro civil	2,20	-	0,70 (1)
Enfermeira	-	1,10	0,70 (1)	Engenheiro de petróleo	2,20	-	0,70 (1)
Estilista	-	1,10	0,70 (1)	Engenheiro mecânico	2,20	-	0,70 (1)
Fisioterapeuta	-	1,10	0,70 (1)	Electricista	-	1,10	0,70 (1)
Futebolista	2,20	-	0,70 (1)	Recursos humanos	-	1,10	0,70 (1)
Geólogo	2,20	-	0,70 (1)	Electrónico	2,20	-	0,70 (1)
Hospedeira	-	1,10	0,70 (1)	Engenheira de minas	-	1,10	0,70 (1)
Metafísico	2,20	-	0,70 (1)	Total (N)	100,00 (46)	100,00 (91)	100,00 (137)
Piloto	2,20	-	0,70 (1)				
Secretária	-	1,10	0,70 (1)				
Tradutor	2,20	-	0,70 (1)				
Total (N)	100,00 (46)	100,00 (91)	100,00 (137)				

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.11 Taxa de variação entre profissões desejadas e plausíveis (%)

Profissões	Desejadas	Plausíveis	Taxa de variação
Advogado/Direito/Juiz/Magistrado	17,5	12,4	-0,29
Professor/Pedagogo	10,2	17,5	0,72
Médico	10,2	3,6	-0,65
Jornalista	6,6	2,9	-0,56
Economista	5,8	4,4	-0,24
Diplomata	3,6	2,9	-0,19
Não-respostas	19,7	39,4	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.12 Variação das taxas de Não-respostas entre profissões desejadas e plausíveis

	Profissões desejadas			Profissões plausíveis			Taxa de variação entre profissões desejadas e plausíveis		
	Sexo			Sexo			Sexo		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Não-respostas	3,6	16,1	19,7	14,6	24,8	39,4	3,1	0,5	1

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.13 Tipos de profissões preferidas pelos alunos (respostas múltiplas) (%)

	Percentagem
Uma profissão útil	50
Uma profissão com prestígio	42
Uma profissão interessante	28
Uma profissão bem paga	23
Uma profissão que não suje	7

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.14 Profissões desejadas pelas famílias (respostas múltiplas) (%)

Masculino	Percentagem	Feminino	Percentagem
Não-respostas	6,57	Não-respostas	9,49
Professor	5,84	Médica	26,28
Médico	5,12	Advogada/Jurista/Juiza/Direito	13,87
Advogado/Juiz	4,38	Engenheira	9,49
Jornalista	3,65	Professora/Educadora	9,49
Piloto	2,92	Economista	8,03
Arquitecto	2,19	Jornalista	2,92
Economista	2,19	Gestora	2,92
Engenheiro	2,19	Psicologia	2,19
Engenheiro civil	2,19	Engenheiro de petróleo	2,19
Engenheiro de petróleo	2,19	Contabilista	2,19
Engenheiro informático	1,46	Enfermeira	1,46
Mecânico	1,46	Arquitecto	1,46
Agricultor	0,73	Tradutora	0,73
Agrónomo	0,73	Petrolífera	0,73
Cantor	0,73	Mecânica	0,73
Construção civil	0,73	Marketing	0,73
Enfermeiro	0,73	Informática	0,73
Engenheiro de geologia	0,73	Hotelaria e turismo	0,73
Engenheiro mecânico	0,73	Historiadora	0,73
Filósofo	0,73	Engenheira química	0,73
Futebolista	0,73	Engenheira física	0,73
Gestor	0,73	Engenheira de minas	0,73
Informático	0,73	Electricista	0,73
Sociólogo	0,73	Diplomata	0,73
Técnico de frio	0,73	Conservadora	0,73

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.15 Profissões desejadas pelas famílias e pelos filhos/educandos (%)

	Filhos/Educandos		Famílias	
	Sexo		Sexo	
	Masculino	Feminino	Masculino (pai)	Feminino (mãe)
Advogado/Juiz	17,4	17,6	8,5	13,7
Professor/Pedagogo	8,7	11	11,3	9,4
Médico	6,5	12,1	9,9	25,9
Jornalista	6,5	6,6	7	2,9
Economista	4,3	6,6	4,2	7,9

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.16 Tipos de ganhos/benefícios esperados com a formação adquirida (resposta múltipla) (%)

	Sexo		Total (N)
	Masculino	Feminino	
Prestígio social	34,4	65,6	44,5 (61)
Ter uma vida economicamente estável	25,9	74,1	42,3 (58)
Segurança financeira	44,1	55,9	24,8 (34)
Ter posse de bens materiais, culturais e sociais	36	64	18,2 (25)
Carreira política	77,8	22,2	6,6 (9)
Nenhum assinalado			5,1 (7)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.17 Situação futura dos alunos em comparação com a situação actual dos pais ou dos próprios, caso sejam economicamente independentes (%)

	Sexo		Total (N)
	Masculino	Feminino	
Não sabe	68,9	51,7	57,5 (77)
Superior	26,7	39,3	35,1 (47)
Idêntica	4,4	5,6	5,2 (7)
Inferior	-	3,4	2,2 (3)
Total	33,6 (45)	66,4 (89)	100,0* (134)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.3.18 Factores considerados mais importantes na escolha de uma profissão (respostas múltiplas) (%)

		Sexo		Total (N)
		Masculino	Feminino	
Realização pessoal	Sentir-se pessoalmente realizado (a) / Sentir-se competente para exercer o cargo	29	71	71 (97)
Inovação	Contribuir para a modernização socioeconómica do país / Poder concretizar projectos e ideias inovadoras	44	56	59 (81)
Remuneração	Ganhar o suficiente para ter uma vida estável / Ter uma boa remuneração	31	69	37 (51)
Estatuto social	Alcançar prestígio e reconhecimento / Ter uma posição social importante	31	69	36 (49)
Lazer	Só fazer o que é preciso para não ter muitas ‘chatices’ / Ter muito tempo livre	33	67	2 (3)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.19 Factores de escolha de uma profissão (%)

	Sexo		Total (N)
	Masculino	Feminino	
Habilitação escolar que se tem	32,8	67,2	46,7 (64)
Preferências e interesses pessoais de cada um	37,5	62,5	40,9 (56)
Ajuda/orientação da família	23,1	76,9	19,0 (26)
Empresas ou entidades empregadoras que existem no local onde se vive	57,1	42,9	15,3 (21)
Ajuda/orientação da escola	50,0	50,0	5,8 (8)
Do sexo (género) dos indivíduos	33,3	66,7	2,2 (3)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.20 Profissões desejadas e tipos de instituições de ensino, área/via/curso frequentados no Ensino Médio Técnico/PUNIV (%)

Profissões desejadas	Tipos de ensino frequentados				Total (N)
	Ensino Médio Técnico	Ensino Médio Normal	Ensino Pré-Universitário (PUNIV) área de Ciências Sociais	Ensino Pré-Universitário (PUNIV) área de Ciências Exactas	
Não-respostas	2,2 (3)	7,5 (10)	6,0 (8)	2,2 (3)	18,3 (24)
Advogado/Juiz/Jurista	4,2	50,0	45,8	-	18,3 (24)
Pedagogo/Professor	-	80,0	6,7	13,3	11,5 (15)
Médico	-	57,1	14,9	28,6	10,7 (14)
Jornalista	12,5	62,5	25,0	-	6,1 (8)
Economista	14,3	57,1	14,3	14,3	5,3 (7)
Diplomata	-	60,0	40,0	-	3,8 (5)
Engenheira de petróleo	-	100,0	-	-	3,1 (4)
Gestor	-	-	100,0	-	3,1 (4)
Psicólogo	-	50,0	50,0	-	3,1 (4)
Engenheiro civil	(33,3)	(66,7)	-	-	2,3 (3)
Arquitecto	-	-	-	100,0	1,5 (2)
Electricista	-	100,0	-	-	1,5 (2)
Engenheiro	50,0	-	-	50,0	1,5 (2)
Engenheiro informático	-	-	50,0	50,0	1,5 (2)
Contabilista	-	-	-	100,0	,8 (1)
Enfermeiro	-	100,0	-	-	0,8 (1)
Estilista	-	-	-	100,0	0,8 (1)
Fisioterapeuta	-	-	100,0	-	0,8 (1)
Futebolista	-	-	-	100,0	0,8 (1)
Geologia	-	-	-	100,0	0,8 (1)
Hospedeira	-	-	-	100,0	0,8 (1)
Metafísico	-	-	-	100,0	0,8 (1)
Piloto	-	-	-	100,00	0,8 (1)
Secretária	-	100,0	-	-	0,8 (1)
Tradutor	-	100,0	-	-	0,8 (1)
Total	6,1 (8)	51,1 (67)	26,7 (35)	16,0 (21)	100,0* (131)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

*Excluindo os casos omissos.

Quadro III.3.21 Profissões desejadas e expectativas escolares (%)

Profissões desejadas	Expectativas							Total (N)
	Fim do ano lectivo	Ensino Médio/PUN IV	Ensino Superior – licenciatura	Ensino Superior – mestrado	Ensino Superior – doutoramento	Não decidiu	Não sabe	
Não-respostas	-	-	6	2,2	9,7	0,7	1,5	20,1 (27)
Advogado	-	-	20,8	4,2	70,8	4,2	-	17,9 (24)
Médico	-	-	14,3	7,1	71,4	7,1	-	10,4 (14)
Pedagogo/Professor	-	-	21,4	35,7	28,6	-	14,3	10,4 (14)
Jornalista	-	-	-	-	88,9	11,1	-	6,7 (9)
Economista	-	-	14,3	14,3	71,4	-	-	5,2 (7)
Diplomata	-	-	-	20,0	80,0	-	-	3,7 (5)
Gestor	-	-	-	-	75,0	-	25,0	3,0 (4)
Psicóloga	25,0	25,0	-	-	50,0	-	-	3,0 (4)
Engenheiro	-	-	33,3	-	33,3	33,3	-	2,2 (3)
Engenheiro informático	-	-	33,3	33,3	-	33,3	-	2,2 (3)
Engenheiro civil	-	-	66,7	-	33,3	-	-	2,2 (3)
Engenheiro de petróleo	-	-	-	-	66,7	-	33,3	2,2 (3)
Arquitecto	-	-	-	-	100	-	-	1,5 (2)
Electricista	-	-	50,0	-	50,0	-	-	1,5 (2)
Enfermeiro	-	-	-	-	100,0	-	-	0,7 (1)
Estilista	-	-	-	-	100,0	-	-	0,7 (1)
Fisioterapeuta	-	-	-	-	100,0	-	-	0,7 (1)
Futebolista	-	-	-	100,0	-	-	-	0,7 (1)
Geologia	-	-	100,0	-	-	-	-	0,7 (1)
Hospedeira	-	-	-	100,0	-	-	-	0,7 (1)
Metafísico	-	-	100,0	-	-	-	-	0,7 (1)
Piloto	-	-	-	-	100,0	-	-	0,7 (1)
Secretária	-	-	-	-	100,0	-	-	0,7 V
Tradutor	-	-	-	-	100,0	-	-	0,7 (1)
Total	0,7 (1)	0,7 (1)	19,4 (26)	11,2 (15)	59,0 (79)	4,5 (6)	4,5 (6)	100,0* (134)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

*Excluindo os casos omissos.

Quadro III.3.22 Tipos de relação esperada entre profissão futura e nível de escolaridade atingida (%)

	<i>Sexo</i>		Total (N)
	Masculino	Feminino	
Forte	52,2	63,3	59,6 (81)
Não sabe	23,9	21,1	22,1 (30)
Muito forte	17,4	11,1	13,2 (18)
Nenhuma	4,3	2,2	2,9 (4)
Fraca	-	2,2	1,5 (2)
Muito fraca	2,2	-	0,7 (1)
Total (N)	100,0 (46)	100,0 (90)	100,0 (136)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.3.23 Grau de dificuldade em encontrar um emprego compatível com a formação realizada (%)

	Sexo		Total (N)
	Masculino	Feminino	
Não sabe	52,2	53,7	52,6 (72)
Fácil	28,2	21,9	24,1 (33)
Difícil	13,0	17,6	16,1 (22)
Muito difícil	2,2	5,5	4,4 (6)
Muito fácil	4,3	2,2	2,9 (4)
Total	100,0 (46)	100,0 (91)	100,0 (137)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.24 Actividades que se pensa desenvolver após formação (%)

	Sexo		Total (N)
	Masculino	Feminino	
Trabalhar e estudar	67,4	58,4	61,5 (83)
Trabalhar	13,0	28,1	23,0 (31)
Continuar a estudar	17,4	7,9	11,1 (15)
Trabalhar um ou dois anos e continuar a estudar	2,2	5,6	4,4 (6)
Total (N)	100,0 (46)	100,0 (89)	100,0* (135)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.3.25 Local onde pensa exercer actividade profissional/residir depois de terminada a formação (%)

	Sexo		Total (N)
	Masculino	Feminino	
Não sabe	34,1	40,7	38,5 (50)
Na região onde se encontra a estudar	31,8	27,9	29,2 (38)
Na região de origem do agregado familiar	11,4	12,8	12,3 (16)
No estrangeiro	11,4	12,8	12,3 (16)
Noutra região do país	11,4	5,8	7,7 (10)
Total	100,0 (44)	100,0 (86)	100,0* (130)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.3.26 Vias para se conseguir um emprego (resposta múltipla) (%)

	Sexo		Total (N)
	Masculino	Feminino	
Por interconhecimento	38,6	61,4	60,6 (83)
Por concurso	31,4	68,6	25,5 (35)
Por intermédio de um familiar	28,0	72,0	18,2 (25)
Por uma qualquer forma de influência	42,1	57,9	13,9 (19)
Por convite	43,8	56,3	11,7 (16)
Por «gasosa»	33,3	66,7	2,2 (3)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.27 Maiores dificuldades esperadas no início da actividade profissional, após formação (resposta múltipla) (%)

Maiores dificuldades esperadas no início da actividade profissional		Sexo		Total (N)
		Masculino	Feminino	
Mercado de trabalho	Não haver empregos com boas condições de trabalho			
	Não haver empregos bem remunerados			
	Só haver empregos com contratos a prazo			
Alunos (os próprios)	Haver empregos que preferem trabalhadores de outro sexo	31,4	68,6	51,1 (70)
	Falta de experiência profissional			
	Não saber como procurar um emprego	35,4	64,6	47,4 (65)
Entidades empregadoras (empresas, organizações)	Situação militar não resolvida			
	As empresas não valorizarem os conhecimentos adquiridos na escola			
	Os empregadores darem prioridade a trabalhadores mais velhos	25,5	74,5	34,3 (47)
Entidades formadoras (escolas, centros de formação, institutos, universidade)	Falta de preparação escolar adequada para exercer uma profissão			
	Não serem necessários profissionais na profissão que gostava de ter			
	A escola prepara para profissões que têm profissionais a mais	38,9	61,1	13,1 (18)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.3.28 Experiências de realização de estágio profissional (%)

Sexo	Experiência de estágio		Total (N)
	Não	Sim	
Masculino	67,74	32,25	34,83 (31)
Feminino	74,13	25,86	65,16 (58)
Total	71,91 (64)	28,08 (25)	100,00* (89)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

*Excluindo as não-respostas.

ANEXO III.4 – PRÁTICAS EDUCATIVAS ESTRATÉGICAS

Quadro III.4.1 Candidaturas apresentadas à inscrição/matricula na 9ª classe (%)

	Percentagem
Só uma	78,4
Duas	14,9
Mais de duas	6,7
Total (N)	100,0* (134)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

**Quadro III.4.2 Inscrição/matricula no tipo de instituição de ensino, área/via/curso desejado (1ª opção)
(%)**

	Percentagem
No tipo de instituição que queria, e na área/via/curso que queria	62,0
No tipo instituição que queria, mas não na área/via/curso que queria	14,0
Nem no tipo de instituição nem a área/via/curso eram o que queria	24,0
Total (N)	100,0* (121)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.3 Tipos de instituição de ensino, área/via/curso correspondentes ao desejo/interesse dos alunos (1ª opção) (%)

	Percentagem
Ensino Médio Técnico	18,4
Ensino Médio Normal	40,8
Ensino Pré-Universitário (PUNIV) área de Ciências Sociais	24,0
Ensino Pré-Universitário (PUNIV) área de Ciências Exactas	16,8
Total (N)	100,0* (125)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

**Quadro III.4.4 Pessoas que foram importantes no momento das escolhas escolares na 9ª classe
(resposta múltipla) (%)**

	Percentagem
Pais	61,0
Amigos	26,0
Professores	15,0
Outras pessoas	12,0
Vizinhos	8,0
Nenhum assinalado	12,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.4.5 Estudante bolsheiro (%)

	Percentagem
Não	84,7
Sim	15,3
Total (N)	100,0* (118)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.6 Resultados das candidaturas a bolsa de estudo (%)

	Percentagem
Não foi concedida	37,5
Não obteve resposta	37,5
Foi concedida	25,0
Total (N)	100,0* (8)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

*Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.7 Exercício de actividade remunerada durante o período de aulas (%)

	Percentagem
Não	66,7
Sim	33,3
Total (N)	100,0* (120)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

*Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.8 Frequência com que se exerce actividades remunerada durante o período de aulas (%)

	Percentagem
Sempre	13,2
Periodicamente	39,5
Raramente	23,7
Só nas férias	23,7
Total (N)	100,0* (38)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

*Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.9 Tipos de actividades em que se exerce actividade remunerada durante o período de aulas (%)

	Percentagem
Comercial	48,1
Assalariada	51,9
Total (N)	100,0* (27)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

*Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.10 Estatutos de estudantes (%)

	Percentagem
Estudante-trabalhador	19,8
Estudante ordinário	30,6
Estudante voluntário	49,6
Total (N)	100,0* (121)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.11 Assiduidade às aulas (%)

	Percentagem
Todas	73,5
Mais de 50%	25,0
Menos de 50%	1,5
Total (N)	100,0* (132)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.12 Regularidade com que se estuda (%)

	Percentagem
Todos os dias	34,1
Alguns dias por semana	56,8
Pelo menos uma vez por semana	5,3
Ocasionalmente durante o mês	,8
Apenas antes de frequências, exames e trabalhos	3,0
Total (N)	100,0* (132)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.13 Momentos de estudo (resposta múltipla) (%)

	Percentagem
Manhã	39,0
Noite	39,0
Tarde	36,0
Nenhum assinalado	20,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.4.14 Locais de estudo (resposta múltipla) (%)

	Percentagem
Residência habitual	73,0
Casas de colegas	25,0
Sala de estudo da instituição	16,0
Biblioteca da instituição	8,0
Cafés	1,0
Esplanadas	-
Nenhum assinalado	-

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.4.15 Modalidades de estudo fora das salas de aulas (%)

	Percentagem
Sozinho	67,4
Em grupo	32,6
Total (N)	100,0 (132)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.16 Uso do computador nos trabalhos escolares (%)

	Percentagem
Sim	71,5
Não	28,5
Total (N)	100,0* (130)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.17 Locais onde se utiliza o computador (resposta múltipla) (%)

	Percentagem
Nos <i>Cybers</i>	52,70
Em casa	43,00
Em casa de amigos	20,40
Na instituição	15,10
No trabalho	4,30

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.4.18 Uso da Internet nos trabalhos escolares (%)

	Percentagem
Sim	72,6
Não	27,4
Total (N)	100,0* (124)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

* Excluindo as não-respostas.

Quadro III.4.19 Locais onde se utiliza a Internet (resposta múltipla) (%)

	Percentagem
Nos <i>Cybers</i>	66,70
Em casa	25,60
Em casa de amigos	14,40
Na instituição	13,30
No trabalho	3,30

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.4.20 Frequência com que se recorre aos serviços existentes na Instituição (%)

	1		2		3		4		5		Não-respostas	
	(N)	%	(N)	%	(N)	%	(N)	%	(N)	%	(N)	%
Sala de informática			28	29,8	14	14,9	3	3,2	49	52,1	49	52,1
Sala de estudo	17	17,5	36	37,1	12	12,4	4	4,1	28	28,9	28	28,9
Biblioteca	2	1,8	56	50,5	26	23,4	6	5,4	21	18,9	21	18,9

As percentagens indicadas reportam-se à escala de medida:

1- Todos os dias, 2- Alguns dias por semana, 3- Ocasionalmente durante o mês, 4- Apenas antes de exames e trabalhos, 5- Nunca.

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.4.21 Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Sala de informática	94	3,8	1,4	36	2	5
Sala de estudo	97	2,9	1,5	52	1	5
Biblioteca	111	2,9	1,2	41	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Todos os dias, 2- Alguns dias por semana, 3- Ocasionalmente durante o mês, 4- Apenas antes de exames e trabalhos, 5- Nunca

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

Quadro III.4.22 Pertença a organizações sociais, políticas, religiosas (resposta múltipla) (%)

	Percentagem
Igrejas	72,0
Organização dos Pioneiros Agostinho Neto (OPA)	7,0
Juventudes partidárias	7,0
Associações	5,0
ONG	4,0
Partidos políticos	3,0
Outros Organismos nacionais e/ou internacionais	1,0
Organização das Mulheres Angolanas (OMA)	-
Nenhum assinalado	18,0

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do Ensino de Base Regular (ou Primário) e Ensino Médio/PUNIV (ou Secundário) de Luanda.

**ANEXO IV – MODELO EXPLICATIVO DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS ESTRATÉGICAS DOS ALUNOS DE FRACOS
RECURSOS SOCIOECONÓMICOS**

Diagrama IV.1 Modelo explicativo das práticas educativas estratégicas dos alunos de fracos recursos socioeconómicos

